

# **СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**Научное периодическое издание**

**3/2017**

**SIBERIAN  
PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC PERIODICALS**

**Новосибирск**

*Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.*

*The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.*



Электронная версия журнала размещена на платформе  
Научной электронной библиотеки: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)  
Периодичность 6 раз в год.

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Т. А. Ромм**, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Р. И. Айзман**, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск  
**Г. С. Чеснокова**, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск  
**Н. П. Абаскалова**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Р. О. Агавелян**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск  
**Е. В. Андриенко**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**А. Н. Дахин**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Н. Я. Болшуннова**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск  
**В. А. Зверев**, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск  
**З. И. Лаврентьева**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Б. О. Майер**, доктор философских наук, профессор, Новосибирск  
**И. П. Матханова**, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

**T. A. Romm**, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**R. I. Aizman**, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk  
**G. S. Chesnokova**, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk  
**N. P. Abaskalova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**R. O. Agavelyan**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**E. V. Andrienko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**A. N. Dakhin**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**N. Ya. Bolshunova**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**V. A. Zverev**, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk  
**Z. I. Lavrentyeva**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**B. O. Mayer**, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk  
**I. P. Matkhanova**, Dr. Sci. (Philol.), Professor, Novosibirsk

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**В. А. Адольф**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск  
**С. В. Алехина**, кандидат психологических наук, доцент, Москва  
**Е. И. Артамонова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва  
**Р. М. Асадуллин**, доктор педагогических наук, профессор, Уфа  
**Гэри Банч**, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)  
**И. Д. Бех**, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук, Киев (Украина)  
**С. А. Богомаз**, доктор психологических наук, профессор, Томск  
**М. А. Галагузова**, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург  
**Э. В. Галажинский**, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

**V. A. Adolph**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk  
**S. V. Alekhina**, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow  
**E. I. Artamonova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow  
**R. M. Asadulin**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ufa  
**Gary Bunch**, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)  
**I. D. Bekh**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)  
**S. A. Bogomaz**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk  
**M. A. Galaguzova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ekaterinburg  
**E. V. Galazhinsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

**А. Д. Герасёв**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

**А. Ж. Жафяров**, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск

**Н. Э. Касаткина**, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово

**А. Г. Кирпичник**, кандидат психологических наук, профессор, Кострома

**Ю. В. Койнова-Цёлнер**, доктор философских наук, научный сотрудник Технического университета Дрездена (Германия)

**А. К. Кусяинов**, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)

**М. Лейно**, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

**В. М. Лопаткин**, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

**А. В. Мудрик**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

**А. Я. Найн**, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск

**В. И. Петрищев**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

**О. С. Попова**, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

**Н. Л. Селиванова**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

**А. М. Сидоркин**, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)

**В. Я. Синенко**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Новосибирск

**Т. В. Склярёва**, доктор педагогических наук, профессор, Москва

**Т. В. Цырлина-Спэди**, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)

**М. С. Яницкий**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

Учредитель: ФГБОУ ВО

«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации

ПИ №77-16812 от 20.11.2003

ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу

«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2017

© Сибирский педагогический журнал, 2017

**А. D. Gerashev**, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

**A. Zh. Zhafyarov**, Dr. Sci. (Phys. and Mathem.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

**N. E. Kasatkina**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Kemerovo

**A. G. Kirpichnik**, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

**Ju. V. Koynova-Tsollner**, Dr. Sci. (Philos.), Scientific Employee at the Technical University Dresden (Germany)

**A. K. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

**M. Leino**, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

**V. M. Lopatkin**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Barnaul

**A. V. Mudrik**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**A. Ya. Nine**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

**V. I. Petrishchev**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

**O. S. Popova**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

**N. L. Selivanova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**A. M. Sidorkin**, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

**V. Ya. Sinenko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician RAE, Novosibirsk

**T. V. Sklyarova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

**T. V. Tsyrlina-Spady**, PhD, Professor, Seattle (USA)

**M. S. Yanitsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Founder: FSBE HE

“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration

PI №77-16812 on 20.11.2003

PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory

“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing. Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2017

© Siberian Pedagogical Journal, 2017

# **СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

## **НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ**

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

## **SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

### **SCIENTIFIC PERIODICALS**

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Поляков С. Д., Стрюкова Г. А., Кривцова Н. С.** Исследование повседневной профессиональной деятельности современного классного руководителя ..... 7
- Гребенкин Е. В.** Школьная медиация: подходы, контексты, особенности ..... 14
- Ильясов Д. Ф., Селиванова Е. А., Кудин В. В., Севрюкова А. А., Шарухина А. О.** Проектирование системы психолого-педагогической диагностики достижения младшими школьниками планируемых личностных образовательных результатов .... 20
- Шелковникова О. А.** Практика развития информационной культуры педагога общеобразовательной школы ..... 27
- Антонова М. В.** Система принципов педагогического сопровождения профессионального самоопределения младших школьников ..... 34
- Дулатова З. А., Лапшина Е. С.** Логические задачи как средство развития познавательных универсальных учебных действий ... 41
- Урман С. А.** Анализ фонетических проблем, возникающих при освоении русского и изучении английского языков ..... 49

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Асадуллин Р. М., Фролов О. В.** Современный педагогический университет: поиск новой идентичности ..... 53
- Алтыникова Н. В., Барматина И. В., Музаев А. А.** Содержание и организация педагогической практики в ходе участия студентов в подготовке и проведении ГИА по программам общего образования ..... 64
- Поличка А. Е., Кислякова М. А.** Принципы отбора содержания обучения бакалавров для реализации педагогического потенциала математических дисциплин ..... 71
- Степаненко Л. В.** Мотивационная деятельность обучающихся в модернизированной высшей технической школе ..... 75

## CONTENTS

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Polyakov S. D., Stryukova G. A., Krivtsova N. S.** Study of the Daily Professional Activity of the Modern Class Leader ..... 7
- Grebenkin E. V.** School Mediation: Approaches, Contexts, Particular Qualities ..... 14
- Ilyasov D. F., Selivanova E. A., Kudinov V. V., Sevryukova A. A., Sharuhina A. O.** Design of Psycho-Pedagogical Diagnostics System of Planned Personal Educational Outcomes of Younger Pupils ..... 20
- Shelkovnikova O. A.** Practice of Development of Information Culture of the Teacher of a Secondary School ..... 27
- Antonova M. V.** System of Principles of Pedagogical Support of Professional Self-Determination of Junior Schoolchildren ..... 34
- Dulatova Z. A., Lapshina E. S.** Logical Problems as Means of Development of Cognitive Universal learning Activities ..... 41
- Urman S. A.** The Analysis of the Phonetic Problems that Arise in the Development of the Russian and English Languages ..... 49

### VOCATIONAL TRAINING

- Asadullin R. M., Frolov O. V.** Modern Pedagogical University: the Search for a New Identity ..... 53
- Altynikova N. V., Barmatina I. V., Muzaev A. A.** The Content and Organization of Pedagogical Practice in the Course of Students ' Participation in the Preparation and Conduct of the GIA Programme of General Education ..... 64
- Polichka A. Y., Kislyakova M. A.** Principles of Selection of Content of Training of Bachelors for the Implementation of Pedagogical Potential of Mathematical Disciplines ..... 71
- Stepanenko L. V.** Motivational Activities of Students in Upgraded High Technical School ..... 75

**Кесаева С. В.** Сетевое взаимодействие вуза и школы как форма практико-ориентированного обучения будущих учителей начальной школы ..... 80

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Лопсан А. Д., Будук-оол Л. К.** Особенности биоэлектрической активности головного мозга юношей с различной двигательной активностью в зависимости от уровня тревожности..... 85

**Наумова Д. В.** Дистинктивность гражданского мировосприятия молодёжи в различных регионах России ..... 93

**Ермолова Е. О., Шамшикова О. А., Щемель А. О.** Влияние способов совладающего поведения на социально-психологический климат в структурных подразделениях ОВД ..... 103

## НАУЧНЫЙ ОБЗОР

**Варакута А. А.** Разработанность проблемы стандартизации образования в современных условиях: отечественный и зарубежный опыт ..... 109

## РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

**Чанчаева Е. А., Сидоров С. С., Айзман Р. И.** Социально-психологические и орфофункциональные аспекты межэтнической интеграции ..... 118

**Kesaeva S. V.** Network Interaction Between High School and School as a form of the Elementary School's Future Teachers' Practice-oriented Training..... 80

## PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

**Lopsan A. D., Buduk-ool L. K.** Features of Bioelectrical Activity of the Brain of Boys with Different Physical Activity Depending on the Level of Anxiety ..... 85

**Naumova D. V.** Distinctive Features of the Civic World-View Among the Youth in Different Regions of Russia..... 93

**Ermolova E. O., Shamshikova O. A., Schemel A. O.** The Influence of the Ways of Coping Behavior on the Socio-Psychological Climate in Structural Divisions of DIA ..... 103

## SCIENTIFIC REVIEW

**Varakuta A. A.** The Extent of Investigation of Education Standardization Problems in Modern Conditions: the Domestic and Foreign Experience ..... 109

## REFLECTIONS. DISCUSSIONS

**Chanchaeva E. A., Sidorov S. S., Aizman R. I.** Social-Psychological and Morphofunctional Aspects of Interethnic Integration ..... 118

УДК 159.99

**Поляков Сергей Данилович**

*Доктор педагогический наук, профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, sdpolyakov@mail.ru, Ульяновск*

**Стрюкова Галина Александровна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, galprochta@mail.ru, Ульяновск*

**Кривцова Наталья Сергеевна**

*Аспирант кафедры педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, boyzverg@mail.ru, Ульяновск*

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВСЕДНЕВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

**Аннотация.** В статье приводится описание и результаты междисциплинарного исследования повседневной профессиональной деятельности современного российского учителя (классного руководителя). Обосновывается, что отсутствие подобных исследований создаёт проблемы в понимании феномена сопротивления инновационному развитию современного отечественного образования. Анализируется представленность в сознании педагогов своих профессиональных действий при организации жизнедеятельности класса. Критерием разделения профессиональных действий является их способность стимулировать относительную активность (пассивность) учащихся. Приводится описание данных действий классного руководителя и структуры исследовательского опросника, процедура его валидации. С помощью различных психологических методов обосновывается расхождение между ожидаемыми и реальными результатами масштабного социолого-педагогического исследования классных руководителей из 20 регионов страны. Исследуется вопрос о преобладании в современной массовой практике «директивного» или «совместного» типа педагогов.

**Ключевые слова:** профессиональные действия классного руководителя, стимулирование относительной активности учеников, стимулирование относительной пассивности учеников, междисциплинарное исследование педагогической деятельности, валидизация опросника, метод фокус-группы.

**Проблема и цель исследования.** В отечественной социальной педагогике и в социологии образования немного исследований, анализирующих *массовую* повседневную профессиональную деятельность педагогов. Отсутствие таких исследований создает проблемы в понимании феномена сопротивления инновационному развитию современного отечественного образования. Недостаточность относительно достоверных данных о повседневной массовой профессиональной деятельности современных педагогов затрудняет и решение ряда проблем управления образованием. Это касается как управления педагогическими процессами в масштабах образовательной организации, так и вопросов управления образовательной сферой в масштабах региона, страны. Дефицит исследований массовой деятельности

педагогов относится как к его деятельности в качестве учителя-предметника, так и к деятельности педагога в качестве классного руководителя.

Существующие социологические исследования современного российского учительства акцентируют свое внимание, прежде всего, не на профессиональной деятельности педагогов, а на их социальном статусе, социальном самочувствии, ценностях, отношении к изменениям в образовании, хронометраже их деятельности (А. Т. Га-спарашвили, Л. А. Семёнова, Г. Г. Силласте, В. С. Собкин, Ф. Э Шереги и др.) [2; 6; 7; 8; 10]. Повторим наш тезис: социологическому и социолого-педагогическому анализу собственно педагогического, точнее педагогическо-технологического, аспекта деятельности учителей (распространенности тех



или иных способов педагогической работы, отражении их в массовом сознании педагогов и отражении их в сознании учащихся) уделяется гораздо меньше внимания, чем другим темам социологии образования.

Цель нашего исследования – сделать шаг к уменьшению этого дефицита.

**Методологические основания.** Наше исследование повседневной профессиональной деятельности современного учителя [1; 4; 5; 9] исходило из предположения о наличии базовых действий педагога, различающихся по степени стимулирования активности учащихся. Ряд этих действий предполагает стимулирование относительной *пассивности* учащихся. Другие действия педагога подразумевают стимулирование относительной *активности*.

Эти предположения основываются на идеях деятельностного подхода, а точнее, интерпретации деятельности (в данном случае деятельности педагога) как системы действий, запускаемых определенными мотивами [3] (в нашем случае – мотивом педагогического воздействия без стимулирования собственной активности школьников и мотивом стимулирования активности школьников).

В рамках нашего исследования одной из его линий стало выявление *представленности в сознании* классных руководителей 6–9-х классов своих действий при организации жизнедеятельности класса. Эта акцентировка отталкивается от идей феноменологического подхода о значимости интерпретации фактов как фактов обыденного сознания и переживания для понимания и интерпретации изучаемого явления в смысле А. Шюца [11].

**Методической основой исследования** стали модели полярных типов классных руководителей: как «запускающих» формы, приемы организации жизнедеятельности класса, стимулирующие относительно пассивную позицию учеников («директивный» классный руководитель), и как «запускающих» формы, приемы организации жизнедеятельности класса, стимулирующие относительно активную позицию школьников («совместный» классный руководитель). Опишем эти типы.

*«Директивный» классный руководитель* (способы действий).

1. Лично информирует класс о внешних

событиях, распоряжениях, мероприятиях.

2. Лично распределяет поручения по критериям полезности, разумности данного распределения.

3. Информировать класс о ходе и результатах учебной работы на основе информации от учителей и классного журнала.

4. Лично выясняет причины нарушений дисциплины и применяет разумные санкции в отношении нарушителей.

5. При подготовке класса к школьным мероприятиям сам распределяет задания школьникам.

6. Лично оценивает результаты участия детей в школьных и классных мероприятиях, учитывая педагогические цели и задачи.

7. При организации участия школьников во внешкольных «выходах», мероприятиях сам дает соответствующие распоряжения.

*«Совместный» классный руководитель* (способы действий).

1. Поддерживает информирование класса школьниками о внешних событиях, распоряжениях (на основе их осведомленности и инициативы учеников).

2. Организует активное участие школьников в распределении поручений, заданий, связанных с жизнью класса.

3. Организует анализ школьниками хода и результатов учебной работы в классе.

4. Проводит совместный со школьниками анализ причин нарушений дисциплины и способов действий в данной ситуации.

5. Стимулирует активность школьников при планировании и подготовке участия класса в школьных коллективных делах, мероприятиях.

6. Организует обсуждение, коллективный анализ школьниками хода и результатов участия класса в школьных и классных мероприятиях.

7. Поддерживает и стимулирует участие школьников в распределении поручений при подготовке внешкольных «выходов», мероприятий.

Названные модели предлагались в виде бланка с утверждениями, относящимися к «директивному» и «совместному» способам организации жизни класса. Утверждения оформлялись в виде полюсов шкалы, задаваемой позициями 3А, 2А, АВ, ВА, 2В, 3В.

Приведем в качестве примера фрагмент бланка (табл.1):



Фрагмент бланка опросника «Действия классного руководителя»

«совместный» способ действий	3А	2А	АВ	ВА	2В	3В	«директивный» способ действий
6. Лично оценивает результаты участия детей в школьных и классных мероприятиях, учитывая педагогические цели и задачи							6. Организует обсуждение, коллективный анализ школьниками хода и результатов участия класса в школьных и классных мероприятиях

Инструкция при заполнении бланка была такова: *«Просмотрите, пожалуйста, таблицу и, если Вы классный руководитель в 6-9 классе, отметьте значком + в соответствующем столбце, к какой позиции ближе **ваши обычные способы действий** как классного руководителя».*

При данном исследовании деятельности классных руководителей решались следующие задачи:

1) разработка, апробация и валидизация диагностического инструментария;

2) проведение масштабного социолого-педагогического исследования деятельности классных руководителей;

3) проведение дополнительных исследований, анализирующих результаты «массового» этапа.

Разработанные варианты бланка для классных руководителей прошли предварительную проверку в двух формах:

– в форме экспертных суждений членов исследовательской группы, преподавателей педагогики и педагогической психологии Ульяновского государственного педагогического университета и Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования;

– в форме пилотажного опроса двух групп классных руководителей: участников слета классных руководителей, использующих методику коллективных творческих дел (Всеволожский район Ленинградской области – 42 респондента) и классных руководителей – учителей, русского языка и математики, проходивших повышение классификации по своему предмету в Ульяновском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования (35 респондентов). Данная проверка показала возможность по ответам респондентов различать «директивно» и «совместно» ориентированных класс-

ных руководителей.

Основное исследование проводилось в форме массового опроса классных руководителей в 6 административных округах Российской Федерации. Были приняты к обработке бланки 1210 классных руководителей 6–9-х классов из городских и сельских школ 20 регионов.

**Результаты исследования.** Согласно суммарным оценкам по всем утверждениям формы, стимулирующие относительно активную позицию школьников, предпочитают 51 % классных руководителей (суммарное число отметивших позиции 2В и 3В), относительно пассивную позицию – 26 % (позиции 2А и 3А).

При более жестких критериях – только позиция 3В – получили 26 % утверждений опросника, только позиция 3А – 15 % утверждений.

Суммарное число средних утверждений (АВ и ВА) – 23 %.

Анализ данных по каждой паре утверждений дает, однако, более сложную картину (см. табл. 2).

Различия между числом предпочтений «активных» и «пассивных» форм по данным пяти способам действий (2, 4, 5, 6, 7) значимы на 1 %-м уровне (критерий Фишера).

Два остальных способа действия (1 и 3) – связанные с информированием класса о внешних событиях, распоряжениях и мероприятиях и о ходе и результатах учебной работе – представлены близкими результатами с некоторым преобладанием «пассивных» форм.

**Проблематизация и интерпретация результатов исследования.** Казалось бы, эти данные дают относительно оптимистическую картину массовой деятельности классных руководителей (более чем в половине случаев выбраны утверждения, ориентированные на стимулирование активной пози-

ции школьников). Однако обратим внимание на методологическую особенность данного опроса, которую достаточно хорошо понимали исследователи: оценки респондентов

демонстрируют не столько особенность реальной деятельности классных руководителей, сколько характер представленности ее в сознании педагогов.

Таблица 2

Распределение числа оценок по всем утверждениям опросника, в процентах

Способы действий*	Позиции					
	3А	2А	3А+2А	3В+2В	2В	3В
1	31,3	17,1	<b>48,4</b>	<b>30,4</b>	17,4	13,2
2	8,5	8,9	17,4	<b>64,6</b>	30,7	33,9
3	24,8	16,9	<b>41,7</b>	<b>34,5</b>	18,8	15,7
4	15,3	9,8	25,1	<b>49,3</b>	22,9	26,4
5	6,7	7,5	14,2	<b>66,3</b>	30,5	35,8
6	5,9	7,5	13,4	<b>60,7</b>	31,9	28,8
7	10,8	9,4	20,2	<b>54,9</b>	27,6	27,3

\* Нумерация способов действий по нумерации утверждений в моделях «директивного» и «совместного» классных руководителей.

Насколько же эта представленность соответствует реальной деятельности классных руководителей? Ответу на этот вопрос были посвящены два наших дополнительных исследования.

Первое из них было посвящено выявлению возможных семантических барьеров между трактовками утверждений опросника и трактовкой смысла этих утверждений респондентами (классными руководителями).

Для прояснения смыслов респондентов мы обратились к такой форме качественного социологического исследования, как фокусированное интервью (фокус-группа) [9]. Особенностью качественного социологического исследования (в противовес количественному) является изучение тех субъективных значений, которые люди придают своим действиям. Метод фокус-группы представляет собой групповую дискуссию, в ходе которой выясняется отношение участников к тому или иному виду деятельности или продукту этой деятельности.

Целью нашей фокус-группы было уточнение понимания утверждений опросника классными руководителями (выявление возможного спектра смыслов педагогов). Было проведено две фокус-группы с численным составом по 7 человек. Состав фокус-групп – классные руководители подростковых классов.

Инструкция педагогам для высказываний:

«Прочитав описание действия классного руководителя, поясните, как Вы его понимаете. Как это бывает обычно в педагогической практике?»

Порядок обсуждения: один из педагогов читает вслух описание действия классного руководителя из опросника, а затем поясняет, как, по его мнению, это действие осуществляется в педагогической практике. После этого каждый из остальных педагогов по очереди высказывает свое мнение по поводу данного действия. Следующее действие зачитывается следующим участником фокус-группы, после чего снова следуют высказывания всех педагогов. Порядок предъявления утверждений не повторял их расположение в опроснике, «сбивая» дихотомичность утверждений.

Ход работы фокус-группы записывался на электронные носители, а затем расшифровывался. Каждой предложенной интерпретации педагогов присваивался один из символов:

**П** – интерпретация соответствует пассивной форме (действие педагога предполагает преимущественно пассивность участия воспитанников);

**А** – интерпретация соответствует активной форме (действие педагога предполагает активность участия воспитанников);

**ПА** – интерпретация действия классного руководителя не может быть однозначно от-

несена к пассивной или активной форме (содержит элементы и того, и другого).

Приведем два примера полученных результатов (трактовок классных руководителей).

**Утверждение 2А.** *«Распределяет поручения по критериям полезности, разумности данного распределения»:*

1) даёт поручения только «надёжным» ученикам (П);

2) зная склонности и способности детей, рекомендует при выборах должностей, кому чем лучше заняться (ПА);

3) контролирует распределение поручений активом для всех остальных учеников (А).

**Утверждение 2В.** *«Организует активное участие школьников в распределении поручений, заданий, связанных с жизнью класса»:*

1) контролирует, чтобы всем достались поручения, все дети были вовлечены (П);

2) проводит индивидуальный письменный опрос о желаемых поручениях, затем проводит обработку ответов и распределение поручений (ПА);

3) санкционирует выборы актива класса на классном часе по предложениям учеников и с голосованием (А).

Приведенные примеры показывают как совпадение трактовок утверждений опросника с интерпретациями их смысла участниками фокус-групп, так и их несовпадение.

Для выявления меры расхождений (совпадений) смыслов создателей опросника и респондентов был использован критерий Фишера.

«Пассивные» действия классного руководителя (по мнению создателей опросника) участники фокус-групп склонны интерпретировать чаще как «пассивные», нежели «активные»: 70 % против 17 %, что соответствует  $\phi = 4,38$  ( $p = 0,001$ ).

«Активные» действия классного руководителя участники фокус-группы склонны интерпретировать чаще как «активные», нежели «пассивные»: 61 % против 18 %, что соответствует  $\phi = 3,55$  ( $p = 0,01$ ).

Выводы по первому дополнительному исследованию:

– несмотря на некоторое расхождение трактовок разработчиков и респондентов опросника, можно утверждать, что опросник «Действия классного руководителя» является валидным (действительно различает

предпочтения «активных» или «пассивных» действий классного руководителя);

– интерпретации утверждений участниками фокус-групп в 30 % (для суждений типа П) и в 39 % (для суждений типа А) в той или иной мере не совпадали со смыслом утверждений, заложенным разработчиками опросника.

Второе дополнительное исследование деятельности классных руководителей проверяло гипотезу о причинах разницы «оптимистических» результатов опросника и мнения экспертов (преподавателей кафедры воспитательных проблем образования УИПК-ПРО (Ульяновск) и опытных заместителей директоров городских и сельских школ по воспитательной работе), склонных видеть в деятельности классных руководителей преимущественно формы, стимулирующие пассивность школьников.

Проверялась гипотеза неадекватности профессиональных самооценок классных руководителей.

Метод проверки гипотезы: двойная инструкция при заполнении бланка классных руководителей, использовавшегося в массовом опросе.

Первая инструкция: «оцените в данном бланке деятельность хорошего классного руководителя». Вторая инструкция – «оцените деятельность себя как классного руководителя».

Задание выполнили 86 классных руководителей подростковых классов. При первом и втором оценивании использовалась 6-балльная шкала. Подсчитывалось: средний балл по всем утверждениям для каждого педагога с позиции восприятия собственной деятельности и с позиции оценки деятельности «хорошего» классного руководителя.

Средняя оценка «хорошего» классного руководителя – 4,7 балла, себя как классного руководителя – 4,1.

Как известно, один из вариантов расчета самооценки – расчет отношения оценки себя к оценке эталонной (в нашем случае – оценки «хорошего» классного руководителя).

Отношение оценки себя как классного руководителя к эталонной оценке по всем 86 классным руководителям – 0,87. В исследованиях самооценки (сравнение «Я-реального» и «Я-идеального») данный уровень обычно интерпретируется как высокий и завышенный.

Данный результат проверялся другим методическим приемом. Респондентам предлагалось отметить себя как классного руководителя на отрезке с полюсами «Плохой-хороший классный руководитель».

Отрезок длиной 10 см не был градуирован. При обработке результатов весь отрезок оценивался как 100 баллов.

Самооценки классных руководителей в этом задании распределились следующим образом: в диапазоне 81–100 баллов – 34 %, 61–80 баллов – 40 %, 0–60 баллов – 26 %.

### Выводы исследования

1. Массовый опрос классных руководителей подростковых классов (1210 респондентов в 20 регионах России) показал преобладание в сознании педагогов оценок своей деятельности как симулирующей активную позицию школьников (51 % ответов).

2. Сопоставление данных результатов с результатами фокус-групп классных руководителей показал феномен неоднозначно-

сти интерпретаций утверждений опросника классными руководителями вплоть до трансформации их смыслов на противоположные (в 17 % случаев).

3. Около 30 % опрошенных классных руководителей (из 86) имеют завышенную самооценку себя в данной профессиональной роли. Это, по-видимому, и является одним из факторов, объясняющих разницу между результатами опросника и оценкой экспертами распространенности «совместных» классных руководителей.

4. Наше исследование позволяет поставить вопросы о необходимости дальнейших сопоставительных исследований деятельности классных руководителей разных регионов, типов школ; исследований представленности этой деятельности в профессиональном сознании педагогов, анализа социальных и психологических факторов, влияющих на адекватность-неадекватность этой представленности.

### Библиографический список

1. Аверьянов П. Г., Кривцова Н. С., Поляков С. Д., Семикашева И. А., Стрюкова Г. А. Повседневная деятельность современного учителя и цели психологического образования // Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее. – Ульяновск: ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2014. – С. 11–16.

2. Гаспарашивили А. Т. Учитель в эпоху перемен. – М.: Логос, 2006. – 176 с.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл – Академия, 2004. – 352 с.

4. Поляков С. Д. От прошлого к будущему. Психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы. – М.: Федеральный институт развития образования, 2016. – 196 с.

5. Поляков С. Д., Семикашева И. А., Стрюкова Г. А. Повседневная деятельность современного учителя: опыт междисциплинарного исследования // Вестник РГНФ. – 2015. – № 1(78). – С. 165–174.

6. Семёнова Л. А. Российские учителя, проблемы образования и формирования профессионального потенциала страны в условиях трансформирующегося общества // Образование

и наука в процессе реформ: социологический анализ. – М.: ЦСП, 2003. – С. 161–190.

7. Силласте Г. Г. Социальные ценности сельских учителей в условиях рыночной экономики // Мониторинг общественного мнения. – 2004. – № 2 (70). – С. 17–34.

8. Собкин В. С. Учительство как социально-профессиональная группа: динамика социокультурных трансформаций [Электронный ресурс] // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. – М., 2008. – URL: [www.isras.ru/abstractbank/1208435657.pdf](http://www.isras.ru/abstractbank/1208435657.pdf). (дата обращения 15.04.2017).

9. Стрюкова Г. А. Анализ методического инструментария исследования в форме фокус-группы // Повседневная профессиональная деятельность современного учителя. Материалы исследования. – Ульяновск: УлГПУ, 2014. – С. 40–43.

10. Шереги Ф. Э., Арефьев А. Л., Царьков П. Е. Условия труда педагогов: хронометрический и социологический анализ. – М.: Центр социологических исследований, 2016. – 327 с.

11. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. – 1988. – № 2. – С. 129–137.

Поступила в редакцию 12.04.2017

**Polyakov Sergej Danilovich**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, sdpolyakov@mail.ru, Ulyanovsk*

**Stryukova Galina Alexandrovna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, galpochta@mail.ru, Ulyanovsk*

**Krivtsova Natalya Sergeevna**

*Post-graduate student of the Department of Pedagogy, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanova, boyzverg@mail.ru, Ulyanovsk*

## STUDY OF THE DAILY PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE MODERN CLASS LEADER

**Abstract.** The article describes the results and results of interdisciplinary research of everyday professional activity of a modern Russian teacher (class teacher). It is substantiated that the absence of such studies creates problems in understanding the phenomenon of resistance to the innovative development of modern domestic education. The representation in the minds of teachers of their professional activities in the organization of class activities is analyzed. The criterion for the separation of professional actions is their ability to stimulate relative activity (passivity) of students. The description of these actions of the class teacher and the structure of the research questionnaire, the procedure for its validation, are described. With the help of various psychological methods, the discrepancy between the expected and real results of a large-scale sociological and pedagogical study of class leaders from 20 regions of the country is substantiated. The question of the predominance of “directive” or “joint” type of teachers in modern mass practice is being investigated.

**Keywords:** professional actions of the class teacher, stimulation of relative activity of students, stimulation of relative passivity of pupils, interdisciplinary research of pedagogical activity, questionnaire validation, focus group method.

### References

1. Averyanov, P. G., Krivtsova, N. S., Polyakov, S. D., Semikasheva, I. A., Stryukova G. A., 2014. Daily activities of the modern teacher and the purpose of psychological education. Psychological and pedagogical education in the university: the past, the present, the future. Ulyanovsk: I. N. Ulyanov UISPU Publ., pp. 11–18. (In Russ.)
2. Gasparashvili, A. T., 2006. Teacher in the era of change. Moscow: Logos Publ., 176 p. (In Russ.)
3. Leontiev, A. N., 2004. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Sense-Academy Publ., 352 p. (In Russ.)
4. Polyakov, S. D., 2016. From the past to the future. Psychological and pedagogical essays on the socio-cultural context of the development of the national school. Moscow: Federal Institute for the Development of Education Publ., 196 p. (In Russ.)
5. Polyakov, S. D., Semikasheva, I. A., Stryukova, G. A., 2015. Daily activities of a modern teacher: the experience of interdisciplinary research. Herald of RGNF, 1 (78), pp. 165–174. (In Russ.)
6. Semyonova, L. A., 2003. Russian teachers, the problems of education and the formation of the professional potential of the country in the conditions of a transforming society. Education and science in the process of reforms: sociological analysis. Moscow, pp. 161–190. (In Russ.)
7. Sillaste, G. G., 2004. Social values of rural teachers in a market economy. Monitoring of public opinion, 2 (70), pp. 17–34. (In Russ.)
8. Sobkin, V. S., 2008. Teaching as a socio-professional group: the dynamics of sociocultural transformations [online]. Proceedings of the III All-Russian Sociological Congress. Moscow. Available: [www.isras.ru/abstract\\_bank/1208435657.pdf](http://www.isras.ru/abstract_bank/1208435657.pdf). (accessed 15.04.2017). (In Russ.)
9. Stryukova, G. A., 2014. Analysis of methodological research tools in the form of a focus group. Daily professional activity of a modern teacher. Materials of the study. Ulyanovsk: UISPU Publ., pp. 40–43. (In Russ.)
10. Sheregi, F. E., Arefiev, A. L., 2016. Conditions of work of teachers: chronometric and sociological analysis. Moscow: Center for Sociological Research Publ., 327 p. (In Russ.)
11. Shyuts, A., 1988. Structure of everyday thinking. Sociological research, 2, pp. 129–137. (In Russ.)

*Submitted 12.04.2017*



**Гребенкин Евгений Владимирович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, rusforscher@mail.ru, Новосибирск*

## ШКОЛЬНАЯ МЕДИАЦИЯ: ПОДХОДЫ, КОНТЕКСТЫ, ОСОБЕННОСТИ

**Аннотация.** В статье отражена проблема конфликтности школьной среды и агрессивного поведения подростков. Внедрение и развитие сети школьных служб примирения предполагает формирование иного, отличающегося от стандартного мировоззрения у педагогов и обучающихся в области разрешения конфликтов, профилактики агрессии и насилия среди несовершеннолетних, повышение конфликтной компетентности администраторов школы и педагогов. Рассматриваются преимущества и недостатки медиации. Особый акцент в данной статье был сфокусирован не на конфликтах, а на анализе поведения личности в условиях конфликтных отношений. В статье представлены подходы, регламентирующие деятельность служб примирения (медиации), этапы и особенности создания служб медиации, практический ресурсный материал, полезный в работе с обучающимися.

**Ключевые слова:** медиация, школьная медиация, медиативный процесс, медиаторы-ровесники, принципы медиации, тренинг.

**Постановка проблемы.** Интерес к школьной медиации в последние годы все больше и больше захватывает людей, даже далеких от педагогики и психологии. Достаточно часто приходится рассказывать людям самых разных профессий и возрастов о том, что такое медиация и чем занимаются медиаторы. Практически всегда даже самые подробные объяснения кажутся скучными. Чтобы принять или отвергнуть медиацию как один из способов разрешения конфликтов, следует опробовать ее на практике.

**Цель статьи:** рассмотреть преимущества медиации как одного из способов урегулирования конфликтов.

**Методологические подходы.** Наиболее простое и доступное определение медиации – переговоры по правилам. Медиация (посредничество) – один из наиболее цивилизованных способов разрешения конфликтов.

К настоящему времени медиация представлена различными методологическими подходами, обусловленными многообразными теоретико-методологическими платформами. С точки зрения актуальности и востребованности применяемых в школьной медиации подходов можно обозначить следующие: трансформативный, нарративный, экосистемный, подход, основанный на понимании и др.

**Трансформативный подход.** В рамках данного подхода участники фактически самостоятельно определяют повестку меди-

ации, в то время как медиатору отводится второстепенная роль. В фокусе внимания – общение сторон, предоставление им возможности по-новому взглянуть на происходящее и отразить ситуацию. Участники переговорного процесса должны учиться не только слушать, но и слышать друг друга.

Основной внутренний импульс, который должен подавлять в себе медиатор – директивность, т. е. желание направить ход переговоров в определенное русло. Он должен следовать за участниками, а не вести переговоры в русло, которое кажется ему правильным (например, не заставляя участников быть «добропорядочными», что вполне допускается в других моделях медиации). Особенно полезен данный подход для педагогов, поскольку директивный стиль общения является скорее нормой, чем исключением [2].

**Нарративный подход** (нарративная медиация) строится как процесс, в ходе которого медиатор способствует формированию новой истории конфликта. Факты, которые ранее оставались вне поля зрения конфликтующих, могут кардинально изменить отношение участников к ситуации. Например, кто из участников переговоров ранее боялся рассказать о своих проблемах и реальных причинах, вызвавших негодование или агрессию, при помощи медиатора решается их озвучить.

**Экосистемная медиация** применяется для урегулирования семейных споров с целью



сохранения нормальных, цивилизованных отношений между супругами после развода. Этот подход также применим к межкультурным конфликтам и спорам между людьми разных поколений. Экосистемная медиация сочетает в себе междисциплинарные знания, понимание и управление конфликтом. Членам семьи оказывается помощь в планировании их дальнейших отношений и решении их практических вопросов, а также в юридическом оформлении достигнутых договоренностей, если есть такая необходимость.

Главной целью *медиации, основанной на понимании*, является разрешение спорных вопросов благодаря акцентированию участников медиативной процедуры на перспективах, приоритетах и интересах. В рамках данного подхода ключевое значение уделяется персональной ответственности сторон за решения, которые они принимают. Философия данного подхода допускает предположение о том, что сами участники, а не медиаторы наиболее полно представляют себе суть спора и имеют в своем распоряжении оптимальные возможности по принятию правильного решения [5, с. 120–121].

**Практико-ориентированная направленность.** Медиация постепенно проникает в пространство школы через различные источники (курсы повышения квалификации, методические рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации, инициативную работу отдельных педагогов, изучавших медиацию за рубежом и др.).

Рассмотрение зарубежных подходов к медиации связано с тем фактом, что одно из ее направлений – школьная медиация – стало активно развиваться в России только в последние 7–8 лет. Все отечественные структуры, обучающие медиации, опираются на западные теоретические концепции, а формы работы в большинстве случаев до сих пор являются отечественными аналогами. Справедливости ради следует отметить, что в последнее время и в нашей стране появились практики мирового уровня, начавшие обучать собственных медиаторов.

В настоящее время в России не существует каких-либо четких требований или профессиональных стандартов в области школьной медиации. Большинство учителей посещают курсы повышения квалификации с низким уровнем мотивации и определен-

ным скепсисом, путают медиацию с медиацией. На одном из занятий по медиации педагог из Новосибирской области заявила, что она приехала обучаться медиатехнологиям, а про медиацию слышит впервые. На вопрос, почему термин «медиация» воспринимается неоднозначно, отвечают, потому что он чужой и «проник» к нам с Запада. Очевидно, что данные высказывания берут начало с пропаганды в СМИ.

Взяв курс на импортозамещение, мы постепенно забываем о том, что передовые технологии, в том числе и в гуманитарной сфере, невозможно вырастить исключительно в отечественных пробирках. В цивилизованном мире медиация в течение длительного времени приносит пользу и широко применяется в образовании, медицине, судопроизводстве, сфере семейных, деловых и международных отношений. Внедрение данного термина в российскую гуманитарную сферу вызывало серьезные дискуссии. В течение десяти лет политики, юристы и педагоги спорили, и продолжают спорить о том, стоит ли его продвигать в первоначальном виде или имеет смысл подобрать аналог в русском языке.

В переводе с английского *mediator* означает «посредник». Учитывая современную историю России, любая посредническая деятельность на бытовательском уровне воспринимается негативно. Термин «посредник» широко используется в экономике и политике, однако в системе «человек – человек» он не располагает достаточным гуманистическим потенциалом. В отношениях между людьми существует другая система ценностей, поэтому посредник воспринимается как делец, «барыга», человек, стремящийся к получению прибыли или выгоды.

В толковом словаре В. Даля слово «посредничество» также имеет двойственное толкование – как деятельность для сводки, двух лиц или сторон, склонение одного к продаже, другого к покупке или примирение спорящих, враждующих, тяжущихся. Посредничать – быть сознательно посредником, хлопотать между двух сторон, соглашая их [4, с. 341].

На вопрос о том, какими преимуществами обладает медиация в сравнении с другими способами разрешения конфликтов, автору статьи часто приходилось слышать

следующий ответ: медиация является менее затратным способом, чем другие. Относительно малозатратности медиации следует привести следующие контраргументы:

– во-первых, успех посредничества зависит не только знания теории, но и от очень серьезной подготовки и профессионализма медиатора;

– во-вторых, медиативный процесс может значительно растянуться во времени, и на повестку переговоров могут быть вынесены новые вопросы, которые потребуют дополнительного рассмотрения. Медиатора могут ожидать поведенческие сюрпризы (отказ от переговоров, агрессия со стороны оппонентов), кроме того, вовлеченных в конфликт лиц может быть больше, они могут быть не достаточно ресурсными или ограниченными в полномочиях.

– в-третьих, медиация не приемлет давления и спешки. Любой конфликт, разрешенный на «скорую руку» или под принуждением, проявится с новой силой.

Следующий проблемный вопрос, который чаще других задают участники тренингов, можно ли применять медиацию в случае конфликта между педагогом и школьником?

Однозначного ответа не существует, здесь все зависит как от ситуации, так и от личностных качеств участников. Если рассматривать роли педагога и школьника как привлеченных в процесс примирения сторон, то следует обратить внимание на фундаментальные принципы медиации (добровольность, конфиденциальность, сотрудничество и равноправие сторон). Как минимум один из вышеназванных принципов (принцип равноправия сторон) не может быть соблюден, т. к. педагоги и школьники не равны ни по статусу, ни по возрасту. Педагог будет бояться потерять репутацию, школьник соответственно будет бояться педагога.

К сожалению, в школе этот принцип нарушается также как и правила уличного движения – всеми и повсеместно. Изучение и последующее внедрение любой инновационной технологии – вопрос выбора.

Наилучший результат дают программы, которые встраиваются в содержание школьного образования и охватывают разные категории педагогов и школьников.

Медиация не является панацеей, избавляющей от конфликтов. Медиативные на-

выки, приобретенные на курсах повышения квалификации, можно использовать как вспомогательный конфликтологический инструмент. Школы, инициировавшие данный проект, как минимум, должны преследовать две цели: первая – разрешение латентных конфликтов, вторая – развитие культуры ненасилия.

Успех в освоении медиации зависит не от знания теории, а от умения ее использовать. В Германии, например, на курсы повышения квалификации по медиации одновременно направляют несколько педагогов. Логика этих действий со стороны администрации школы достаточно проста. Только пройдя реальную тренировку, педагоги принимают положительное или отрицательное решение относительно участия-неучастия в данном проекте, следовательно, после окончания тренинга часть из них осознанно отказываются выполнять медиативную функцию в школе [8].

В России в целом и в Новосибирске в частности обучением школьных медиаторов пытаются заниматься разные структуры, некоторые из них не имеют реальных представлений как о школе, так и о детях. Например, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования готовит не школьных медиаторов, а формирует «Медиативные навыки у участников образовательных отношений», интересно то, что половина из этих занятий проводится дистанционно.

Совсем по-другому следует готовить медиаторов-ровесников. Школьники не будут изучать пособия дистанционно, они приходят в медиацию для того, чтобы общаться. Общение строится на интересе, поэтому в наставники они выбирают тех, кто старше и мудрее. Медиатор-наставник как раз и является взрослым с нерегламентированными формами поведения и равноправным общением. Медиатор-наставник должен отличаться от школьного учителя, психолога или социального педагога. В идеальном случае он должен быть внештатным сотрудником и независимым специалистом. Таким образом, ярлыки, приклеенные администрацией или кем-либо из педагогов, и прочий поведенческий мусор должны иметь для него второстепенное значение. Независимые убеждения и внепартийность медиатора-

наставника позволят исключить стереотипность, предвзятость в отношении не только педагогов, но и школьников.

В МБОУ СОШ № 13 г. Новосибирска каждый год в команду медиаторов-ровесников записывается от десяти до пятнадцати школьников. Причины, которыми они руководствуются, бывают разными (пришел, потому что любопытно, или за компанию, захотел обрести в себе уверенность, получить новые знания по психологии и др.). Медиатор-наставник не может отказать ни одному ребенку, поскольку отказ подразумевает слабость и некомпетентность. Непосредственно в рамках тренинговых занятий происходит процесс естественного отбора, и работа с реальными конфликтами всех претендентов расставляет по своим местам.

В нашей практике был случай, когда подросток пришел на тренинг на второй день после его начала и пропустил значительный блок информации, а также процесс командообразования. Школьники, которые уже вступили на «тропу медиатора», просили о том, чтобы тренер ни в коем случае не брал «этого человека», потому что он неадекватный и непредсказуемый. Чем сильнее школьники на этом настаивали, тем более ресурсным данный подросток становился для тренера.

Для выяснения причины подобной реакции со стороны детей была проведена игра «Впустите меня, пожалуйста». Правила игры следующие: тренер выбирает троих-четверых человек, которые покидают учебный класс и ожидают за дверью, оставшиеся участники берутся за руки и становятся в круг, главная задача, которая ставится перед командой круга – ни в коем случае не впускать любого из внешних участников, пока он не произнесет волшебную фразу: «Впустите меня, пожалуйста»!

Следует отметить, что просьбы, уговоры, подкупы, агрессивные действия не являются правильным способом. В том случае если, несмотря на сопротивление, одному из участников удастся силовым способом пробиться в центр круга, все равно группа не принимает его в свои ряды.

Подросток не мог решить задачу более 10 минут. В процессе выполнения задания он, в основном, предпочитал силовые способы, выбирая детей заведомо слабее себя. В итоге он вообще отказался что-либо делать,

и группа была вынуждена озвучить ключевую фразу. Справедливости ради следует отметить, что и другие участники тренинга с первого раза не справились с поставленной задачей и только при помощи подсказок и намеков добивались конечного результата.

В условиях тренинга игра должна была выполнять своеобразную функцию – стать инструментом формирования управляемого поведения. Следует отметить, что цель игры была достигнута лишь частично. Однако поскольку сверстники крайне недоброжелательно относились к «разрушителю», что проявлялось в экспериментальной части тренинга, поручение ему роли союзника было сопряжено с большим риском для всей группы.

В дальнейшем групповая дискуссия была использована для анализа себя и проблемы с разных позиций (часть коллектива (круга), с одной стороны, и аутсайдер – с другой). Восприятие новой информации уменьшило сопротивление и давление группы, анализ совместных переживаний запустил процесс интеграции. Реализация этих целей позволила разрешить и другие задачи, а именно: актуализировать и разрешить скрытые конфликты, устранить предвзятость в оценке поведения окружающих. Ведущий тренинга предоставил всем участникам возможность выразить свою точку зрения. После окончания тренинга данный подросток сказал, что не сможет быть медиатором, но, несмотря на это, выразил благодарность группе и тренеру за возможность «посмотреть на себя со стороны». Как отметили школьники, после тренинга он стал намного спокойней и изменился в лучшую сторону.

Тренер может учить по-разному, один предпочитает изложить теорию и после этого наблюдать за тем, как участники мучаются и по-своему интерпретируют работу медиатора. Существует и альтернативный вариант – мастер-класс (участники, наблюдают за работой тренера). Опыт показывает, что на тренингах большинство слушателей просят показать на практике образец и только после проведения мастер-класса утверждают, что по шаблону работать легче, нежели в режиме импровизации. Однако взрослые участники тренинга не должны забывать о том, что любая неудача – явление вполне естественное, если что-либо идет не

так, как предполагалось ранее, то это чаще всего может означать, что плохим было решение, а не участники медиации.

**Заключение.** Для учителей и школьного руководства, которых не удовлетворяет положение дел относительно конфликтов, медиация может стать спасительной альтернативой. Медиация дает возможность действовать более свободно, но не допускает вседозволенности, она формирует ответственность и демократические отношения, как в учительской, так и в ученической сре-

де. Принципы медиации можно реализовывать в школе, если директор школы и педагогический коллектив понимают и разделяют ее философию. В связи с этим очень важно ознакомить с ней не только администрацию школы, но и педагогический коллектив, а также родителей. Медиация – это новое видение мира и саморазвивающаяся комплексная система, поэтому она лучше всего реализуется, когда перестает быть абстрактной идеей для всех участников образовательного процесса, несмотря на их возраст и статус.

#### Библиографический список

1. *Валкер Дж.* Тренинг разрешения конфликтов (для начальной школы): как нам договориться?: практическое руководство по ненасильственному разрешению конфликтов. – СПб., 2001. – 128 с.
2. *Гордийчук Н. В.* Трансформативная медиация: основные понятия и установки // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 41–48.
3. *Гордон Т.* Курс эффективного преподавателя: как раскрыть в школьниках самое лучшее. – М.: ЛомоносовЪ, 2010. – 432 с.
4. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 3. – СПб.: Диамант: Золотой век, 1999. – 560 с.
5. *Кулапов Д. С.* Виды медиации: теоретический аспект // Вестник Саратовской государственной юридической академии. – 2014. – № 4 (99). – С. 119–122.
6. *Пель Махтельд.* Приглашение к медиации: практическое руководство о том, как эффективно предложить разрешение конфликта посредством медиации. – М., 2009. – 400 с.
7. *Хертель Анита фон.* Профессиональное разрешение конфликтов: медиативная компетенция в вашей жизни / пер. с нем. Н. Бабичевой. – СПб., 2007. – 272 с.
8. *Mediation in der Schule: Konflikte Lösen in der Sekundarstufe 1.* – Berlin, 2001. – 223 s.

Поступила в редакцию 06.04.2017

#### *Grebenkin Evgenij Vladimirovich*

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Correctional Pedagogy and Psychology Department, Novosibirsk State Pedagogical University, rusforscher@mail.ru, Novosibirsk*

### SCHOOL MEDIATION: APPROACHES, CONTEXTS, PARTICULAR QUALITIES

**Abstract.** This article reflects the problem of conflagogenicity in the area of conflict behavior of youngsters. The introduction and development of a network of school reconciliation services involves formation of different from the standard worldview teachers and students in the field of conflict solution, the prevention of bullying among minors and increase of professional competence of teachers themselves. The advantages and disadvantages of mediation are considered. Particular emphasis in this study was focused not on conflicts, but on the analysis of individual's behavior in context of conflictual relations. The article presents approaches regulating the activities of reconciliation services (mediation), stages and features of creating mediation services, practical resource material useful in working with students.

**Keywords:** mediation, school mediation, mediatory process, peer mediators, principles of mediation, training.

#### References

1. Walker, J., 2001. Conflict resolution training (for elementary school): how can we agree: practical guidance on non-violent conflict resolution? St. Petersburg, 128 p. (In Russ.)
2. Gordiyuchuk, N. V., 2014. Transformative mediation: basic concepts and premises. Psychological Science and Education, 2, pp. 41–48. (In Russ.)
3. Gordon, T., 2010. The course of an effective

teacher: how to reveal the best in schoolchildren. Moscow, Lomonosov Publ., 432 p. (In Russ.)

4. Dahl, V. I., 1999. Explanatory dictionary of the living Great Russian language: in 4 vols. T. 3. St. Petersburg: Diamant Publ., The Golden Age Publ., 560 p. (In Russ.)

5. Kulapov, D. S., 2014. Types of mediation: the theoretical aspect. Bulletin of the Saratov State Law Academy, 4 (99), pp. 119–122. (In Russ.)

6. Pel Makhteld, 2009. Invitation to mediation: practical guidance on, how effectively proposes to do conflict resolution through mediation. Moscow, 400 p. (In Russ.)

7. Hertel, Anita von, 2007. Professional conflict resolution: mediative competence in your life. St. Petersburg, 272 p. (In Russ.)

8. Mediation at school: Conflicts Solving in the secondary level 1. Berlin, 2001, 223 p.

*Submitted 06.04.2017*

**Ильясов Динаф Фанильевич**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, metod-08@mail.ru, Челябинск

**Селиванова Елена Анатольевна**

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, sel\_lena@mail.ru, Челябинск

**Кудинов Владимир Валерьевич**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, kudinov\_vv@ipk74.ru, Челябинск

**Севрюкова Алла Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, alla107@inbox.ru, Челябинск.

**Шарухина Анна Олеговна**

Младший научный сотрудник кафедры педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, annit04ka@mail.ru, Челябинск.

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДОСТИЖЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПЛАНИРУЕМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

**Аннотация.** В статье на основе системно-деятельностного подхода раскрываются аспекты проектирования системы диагностики сформированности личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования. Продемонстрирована специфика развития личностных образовательных результатов во временной перспективе с учетом возрастных особенностей развития младшего школьника, а также требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. Показано выделение знаниевого, мотивационного и деятельностного компонентов в структуре личностных результатов. Приведен фрагмент диагностической карты выявления сформированности личностных образовательных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Описана процедура проведения диагностики с использованием разработанных карт.

**Ключевые слова:** личностные образовательные результаты, младший школьник, начальное общее образование, социальная ситуация развития, диагностическая карта.

**Введение в проблему.** Ориентация на достижение образовательных результатов – одно из требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. В современном образовании значимым результатом является не просто накопление знаний, а личностное развитие обучающихся в образовательном процессе. При этом актуальным является вопрос корректной диагностики личностного развития [9; 10], а также мониторинга качества образования [3], где одним из параметров выступает сформированность личностных образовательных результатов у обучающихся. Деятельностная парадигма ФГОС предполагает слияние педагогических и психологических целей обучения.

Обозначенные в стандарте личностные результаты коррелируют с психическими изменениями школьника [6]. Сформированность личностных образовательных результатов позволяет школьнику быть активным участником социальных процессов в ближайшем окружении, успешной личностью и сознательным гражданином своей страны.

**Актуальность исследования.** Выявление сформированности личностных образовательных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО) позволяет учителю своевременно определить слабые звенья в развитии школьника. Это важно для того, чтобы скорректировать возможные отклонения. В этой связи формирова-



ние диагностического инструментария для выявления сформированности личностных образовательных результатов является актуальным на данный момент.

**Цель статьи** – описать логику проектирования системы диагностики планируемых личностных результатов освоения обучающимися ООП НОО.

За основу формулировки личностных образовательных результатов были взяты направления, представленные в ФГОС начального общего образования. Учитывая специфику регионального компонента ООП НОО, были уточнены и добавлены следующие личностные результаты:

- сформированность основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ, историю России и родного края, осознание своей этнической и национальной принадлежности; сформированность ценностей многонационального российского общества; сформированность гуманистических и демократических ценностных ориентаций (национально-региональный этнокультурный компонент);

- сформированность уважительного отношения к собственной семье, ее членам,

традициям (семья как одна из базовых национальных ценностей согласно Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России);

- уважение к труду других людей, понимание ценности различных профессий, в том числе рабочих и инженерных (потребности региона).

Личностные результаты выделены по их видам: самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическая ориентация (табл. 1) [1]. В основе проектирования модели диагностики сформированности планируемых личностных результатов базировалось положение, согласно которому диагностика должна осуществляться во временной перспективе.

Личностные результаты изложены с позиции учения Л. С. Выготского о зонах психического развития и деятельностного подхода А. Н. Леонтьева [2; 5]. В результате сделан принципиально важный вывод о том, какие личностные результаты будут сформированы в конце 1-го, 2-го, 3-го или 4-го класса и, соответственно, подлежат диагностике; а также какие личностные результаты еще нельзя диагностировать, но имеются возможности для их формирования у школьников (табл. 1).

Таблица 1

**Личностные образовательные результаты освоения ООП НОО (фрагмент)**

№	Критерии сформированности	Личностные результаты обучающихся 1–4-го классов	1-й класс		2-й класс		3-й класс		4-й класс	
			1	2	1	2	1	2	1	2
1	Самоопределение	1.1. Сформированность основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ, историю России и родного края.		+	+	+		+	+	+
		...								
Количество диагностируемых результатов по критерию 1 «Самоопределение»			4		4		4		8	
2	Смыслообразование	2.1. Принятие и освоение социальной роли обучающегося	+	+	+	+	+	+	+	+
Количество диагностируемых результатов по критерию 2 «Смыслообразование»			1		2		2		2	
3	Нравственно-этическая ориентация	3.1. Сформированность уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов				+		+	+	+
		...								
Количество диагностируемых результатов по критерию «Нравственно-этическая ориентация»			1		4		7		8	
Количество диагностируемых личностных результатов в классе			6		10		13		18	

Таким образом, в первом классе диагностике подлежат 6 личностных результатов, во втором – 10, в третьем – 13 и в четвертом классе – 18 личностных результатов. Учитывая временную перспективу формирования

и развития личностных результатов, были определены формулировки и содержание личностных результатов для каждого класса, начиная с первого (табл. 2).

Таблица 2

**Личностные планируемые результаты освоения ООП НОО по классам (фрагмент)**

№	Критерии сформированности	Личностные результаты обучающихся 1–4-х классов			
		1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс
1	Самоопределение (личностное, профессиональное, жизненное)	1.1. Наличие внешней мотивации к познанию основ гражданской идентичности	1.1. Проявление желания к участию в гражданских акциях	1.1. Появление внутреннего мотива для познания основ гражданской идентичности	1.1. Сформированность основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ, историю России и родного края
		...	...	...	...
2	Смыслообразование	2.1. Осознание себя в роли первоклассника	2.1. Принятие социальной роли школьника	2.1. Принятие и освоение социальной роли обучающегося	2.1. Принятие и освоение социальной роли обучающегося
		...	...	...	...
3	Нравственно-этическая ориентация	3.1. Сформированность уважительного отношения к ответам одноклассников на уроке	3.1. Сформированность уважительного отношения к ответам одноклассников, мнениям взрослых, в том числе педагогов	3.1. Сформированность уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре своего народа	3.1. Сформированность уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов
		...	...	...	...

Как видно из таблицы, каждый результат имеет определенную логику развития, получая усложнение к четвертому классу. Причем за основу формулировки личностного результата в первом классе нами учитывались целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Следует обозначить, что также была установлена взаимосвязь между планируемыми личностными и предметными результатами, что отражает отечественную концептуальную идею о единстве учебно-воспитательного процесса. Это связано с тем, что личностные результаты формируются в целостном

учебно-воспитательном (образовательном) процессе. К примеру, такой личностный результат, как «Сформированность основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ, историю России и родного края» формируется на уроках русского языка, литературы; результат «Сформированность установки на безопасный, здоровый образ жизни» формируется на уроках физической культуры, «Окружающий мир» и др. Это принципиально важный момент, который дает учителю понимание того, какие содержательные смыслы обладают влиятельностью на протекание процесса формирования личностных результатов (подсказывает учителю, где брать содержательный материал). Также это

является одним из оснований для проектирования диагностических карт.

Личностные планируемые результаты основания ООП НОО представлены в виде сочетания отдельных характеристик личности младшего школьника – когнитивной, эмоционально-волевой и процессуальной. В связи с этим выделены компоненты личностных результатов – знаниевый, мотивационный и деятельностный (согласно триаде Е. Н. Щурковой «знаю – умею – люблю») [8].

Знаниевый компонент включает имеющиеся у обучающегося знания научного, методологического, системообразующего характера в соответствии с выделенными в структуре ООП НОО предметными образовательными результатами, на которых базируется формирование личностных образовательных результатов освоения ООП НОО. Мотивационный компонент личностных результатов включает внешние и внутренние мотивы, связанные с процессом и результатом учебной деятельности с одной стороны, и социальным взаимодействием с другой и образует личностно-смысловое поле учебно-познавательной деятельности младшего школьника. Деятельностный компонент определяет операциональную сущность формируемого результата.

В таблице 3 приведен фрагмент диагностической карты, включающий личностный результат и его содержание, которое и подвергается анализу.

Отметим, что личностные результаты можно рассматривать как следствие освоения школьниками культурных смыслов. Это возможно во взаимодействии с различными субъектами и объектами. Эта позиция нашла отражение в выделении социальных блоков: «Я», «Семья», «Школа», «Родной край», «Россия и мир», отраженных в диагностических картах.

Данные основания были заложены в основу разработки диагностических карт выявления сформированности личностных образовательных результатов освоения ООП НОО для обучающихся 1-х, 2-х, 3-х и 4-х классов.

Таким образом, основаниями проектирования диагностического инструментария послужили следующие положения:

1) оптимизация количества диагностических материалов и диагностических меро-

приятий (разработка карт наблюдений);

2) уточнение диагностических результатов (использование дополнительного диагностического инструментария для получения более точной и полной картины о сформированности конкретного или конкретных личностных результатов);

3) высокая степень свободы учителя в выборе диагностических материалов;

4) определение оптимальной системы обработки и интерпретации данных диагностики личностных результатов.

Диагностические карты заполняются учителем начальных классов на каждого обучающегося. При этом в течение учебного года учитель начальных классов проводит наблюдение за обучающимися в различных видах деятельности (в том числе внеурочной и внеклассной); проводит беседы с родителями, касающиеся личностных особенностей и проявления активности ребенка; учитывает результаты наблюдения других педагогов, работающих с ребенком в начальной школе (учитель физкультуры, ИЗО, иностранного языка, технологии и пр. – если данные предметы ведет другой педагог).

**Результаты исследования.** Описанный мониторинг позволяет получить:

1) данные об уровне сформированности личностных результатов (их проекций в каждом классе) по блокам («Я», «Семья», «Школа», «Родной край», «Россия и мир») («низкий», «средний», «высокий»);

2) данные об уровне сформированности личностных результатов (их проекций в каждом классе) по критериям (самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация) (используются три уровня интенсивности: «не сформировано», «сформировано частично», «сформировано»);

3) данные о сформированности личностных результатов в целом.

Для итогового заключения используются три варианта выводов:

а) личностные результаты сформированы (при условии сформированности всех составляющих критериев);

б) личностные результаты сформированы частично (при условии частичной сформированности хотя бы одного из составляющих критериев);

в) личностные результаты несформированы (если не сформирован хотя бы один из составляющих критериев).

**Диагностическая карта выявления сформированности личностных образовательных результатов освоения ООП НОО обучающегося 1 класса**

Критерии сформированности	Социальные блоки		Балл
Блок «Я»			
Само-определение (личностное, профессиональное, жизненное)	1.2. Преобладание внешнего мотива к осознанию своей этнической и национальной принадлежности		
	ЗК	– знание о своей национальной принадлежности;	
		– знание о существовании других наций;	
	МК	– наличие внешних мотив к осознанию своей этнической и национальной принадлежности;	
	ДК	– исполнение заданий учителя, связанных с этнической и национальной принадлежностью.	
	1.8. Сформированность элементарных правил безопасного поведения и личной гигиены		
	ЗК	...	
	МК	...	
	ДК	...	
Сумма баллов по блоку «Я»			
Блок «Семья»			
Само-определение (личностное, профессиональное, жизненное)	1.7. Сформированность элементарных представлений о собственной семье		
	ЗК	...	
	МК	...	
	ДК	...	
Сумма баллов по блоку «Семья»			
Блок «Школа»			
Само-определение (личностное, профессиональное, жизненное)	1.6. Действия согласно установленным учителем правилам.		
	ЗК	...	
	МК	...	
	ДК	...	
Сумма баллов по блоку «Школа»			
Сумма баллов по всем блокам			

При необходимости уточнения сформированности личностных результатов учитель может обратиться к инструментарию, включающему комплекс методик, подобранных с учетом возрастной категории испытуемых и личностного результата, который подвергается уточнению [4].

**Вывод.** Представленный подход к проектированию системы диагностики основывается на современных представлениях о личностных образовательных результатах,

а также потребностях региональной образовательной системы. Разработанные диагностические карты позволяют увидеть целостную картину формирования планируемых личностных образовательных результатов для каждого года освоения ООП НОО и оперативно вносить изменения в индивидуальные образовательные траектории учащихся, класса с целью коррекции личностных результатов обучающихся.

## Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2003. – 1134 с.
3. Ильина А. В. Организация мониторинга образовательной системы учреждения как условие обеспечения качества образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 1 (26). – С. 55–61.
4. Ильясов Д. Ф., Севрюкова А. А., Кудinov В. В., Селиванова Е. А. Диагностика личностных планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования. – Челябинск: ЧИППКРО, 2016. – 360 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Прогресс, 1983. – 365 с.
6. Маклакова А. Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: Феноменология развития. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
8. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
9. George A. Kelly. Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs. – 1992. – Vol. 1. – 126 с.
10. Norbert Elliot. Standards for Educational and Psychological Testing. – Washington: American Educational Research Association, 2014. – 230 p.

Поступила в редакцию 22.02.2017

**Ilyasov Dinaf Fanil'evich**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, metod-08@mail.ru, Chelyabinsk*

**Selivanova Elena Anatolevna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, sel\_lena@mail.ru, Chelyabinsk*

**Kudinov Vladimir Valer'evich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, kudinov\_vv@ipk74.ru, Chelyabinsk*

**Sevryukova Alla Aleksandrovna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, alla107@inbox.ru, Chelyabinsk*

**Sharuhina Anna Olegovna**

*Junior Researcher of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, annit04ka@mail.ru, Chelyabinsk*

## DESIGN OF PSYCHO-PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS SYSTEM OF PLANNED PERSONAL EDUCATIONAL OUTCOMES OF YOUNGER PUPILS

**Abstract.** The aspects of design diagnosis system of formation of personality development results of the basic educational programs of primary general education are disclosed on the basis of system-activity approach. The development specifics of personal educational outcomes with considering age-appropriate development of younger pupil, as well as the requirements for the results of development of basic educational programs of primary general education are presented. The “sensitive field” of formation of personal detection results is presented. The fragment of diagnostic card detection of formation of personal educational outcomes of development of basic educational programs of primary general education is presented. The social blocks of personality results manifestation, taking into account the social situation of the development of the younger pupil are also presented. The compilation features of diagnostic card are identified. The approach of design diagnostic systems based on the current understanding of the personal educational outcomes and needs of the regional educational system is discussed.

**Keywords:** personal educational outcomes, younger pupil, elementary general education, social situation of development, diagnostic card.

References

1. Asmolov, A. G., 2008. How to design a universal educational activities in elementary school: from action to thought. Moscow: Prosveshchenie Publ., 151 p. (In Russ.)
2. Vygotsky, L. S., 2003. Psychology of human development. Moscow: Smysl Publ.: Eksmo Publ., 1134 p. (In Russ.)
3. Ilina, A. V., 2016. Monitoring organization of educational institutions system as a condition to ensure the quality of education. Scientific support of a system of advanced training, 1 (26), pp. 55–61. (In Russ.)
4. Ilyasov, D. F., Sevryukova, A. A., Kudinov, V. V., Selivanova, E. A., 2016. Diagnosis of personality development of planned results of the basic educational programs of primary general education. Chelyabinsk: CIRIPSE Publ., 360 p. (In Russ.)
5. Leontiev, A. N., 1983. Activities. Consciousness. Personality. Moscow: Progress Publ., 365 p. (In Russ.)
6. Maklakova, A. G., 2001. General Psychology. Saint Petersburg: Piter Publ., 592 p. (In Russ.)
7. Mukhina, B. C., 2006. Developmental Psychology: Phenomenology development. Moscow: Academy Publ., 608 p. (In Russ.)
8. Shurkova, N. E., 2002. Pedagogical technology. Moscow: Russian Pedagogical Society Publ., 224 p. (In Russ.)
9. George A. Kelly, 1992. Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs, Vol. 1, 126 p.
10. Norbert, Elliot, 2014. Standards for Educational and Psychological Testing. Washington: American Educational Research Association, 230 p.

*Submitted 22.02.2017*



*Шелковникова Ольга Андреевна**Заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ Школы № 90, assmuss@yandex.ru, Железногорск, Красноярский край*

## ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В статье раскрывается понятие информационной культуры педагога как необходимого качества, проявляющегося в профессиональной педагогической деятельности в условиях современного информационного общества, требований ФГОС и профессионального стандарта педагога. Обоснована необходимость создания организационно-педагогических условий в образовательном пространстве школы, выделенных на основе аксиологического, технологического и личностно-творческого компонентов информационной культуры, для эффективного повышения уровня информационной культуры педагога общеобразовательной школы.

*Ключевые слова:* информационная культура, компоненты, развитие, организационно-педагогические условия, педагог общеобразовательной школы, результаты.

**Проблема и цель исследования.** Меняющиеся образовательные условия в динамично развивающемся информационном обществе, трансформации в содержательно-методическом компоненте образовательного пространства, повсеместное использование ИКТ, требования к владению ИКТ-компетентностями, обозначенными в профессиональном стандарте педагога [6], обуславливают необходимость повышения уровня информационной культуры педагога общеобразовательной школы [1; 8]. Развитие информационной культуры педагога продиктовано также требованиями ФГОС общего образования (ФГОС ОО) к образовательным достижениям учащихся, где особое внимание уделяется метапредметным результатам, одним из которых является «формирование и развитие компетентности учащихся в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ-компетенции)» [10, с. 7].

Но реальная практика и наш опыт [11] показывают, что в настоящее время уровень развития информационной культуры педагога общеобразовательной школы недостаточен с точки зрения обозначенных выше требований.

Цель нашего исследования – создание организационно-педагогических условий для развития информационной культуры педагога общеобразовательной школы.

**Методологические основания.** В рамках нашего исследования, приняв за основу определение Е. В. Данильчук, в котором информационная культура раскрывается как

«интегративное качество личности, представляющее собой динамическую систему гуманистических идей, ценностно-смысловых ориентаций, собственных позиций и свойств личности, реализуемое в способах взаимодействий, взаимоотношений, деятельности в информационной среде, в ее познании и преобразовании, определяющее целостную готовность личности к творческому освоению образа жизни в информационном обществе и проявляющееся в специфике педагогической деятельности и системе профессиональных качеств педагога» [3, с. 18] и опираясь на идеи В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева по отношению к профессионально-педагогической культуре [7] нами были обозначены следующие компоненты информационной культуры педагога:

– *аксиологический* – совокупность информационно-культурных ценностей, являющихся для педагога жизненно и профессионально необходимыми;

– *деятельностный* – способы осуществления профессиональных целей и задач в образовательной практике через систему профессиональных действий, прогнозирования результатов и последствий принимаемых педагогических решений на основе реализации видов информационной деятельности, применения средств ИКТ;

– *личностно-творческий* – личные смыслы, умение анализировать и оценивать собственное профессиональное поведение в соответствии с побуждающими его мотивами при реализации видов информационной деятельности, способность педагога

га организовывать общение с учащимися как творческий процесс с использованием средств ИКТ, информационных ресурсов, наличие необходимой профессиональной инициативы в проявлении готовности к разнообразной информационной деятельности.

Взяв за основу обозначенные компоненты, нами был выявлены (через анкетирование педагогов и учащихся 9–11 классов, посещение уроков, наблюдение, аналитическую обработку плановой отчетности педагогов, собеседование) уровни развития информационной культуры педагогов. Уровни развития информационной культуры педагогов определялись, исходя из сформированности обозначенных компонентов, по следующим параметрам (рис.).

1. Применение педагогами видов информационной деятельности и средств ИКТ в учебном процессе (*деятельностный компонент*).

2.1. Проявление креативности у педагогов при использовании ИКТ и видов информационной деятельности в образовательном процессе.

2.2. Наличие внутренней мотивации у педагогов при организации и планировании своей деятельности по повышению уровня информационной культуры (*личностно-творческий компонент*).

3. Выявление у педагога, учащихся ценностных смыслов и ориентиров как универсальных критериев использования видов информационной деятельности, обеспечивающих «грамотное и ответственное пользование информацией, нравственно-этическое прогнозирование последствий собственных действий с информацией» [2] (*аксиологический компонент*).

Результаты показали, что:

– более 50 % педагогов применяют виды информационной деятельности и средства ИКТ в учебном процессе фрагментарно, не в системе (параметр 1);

– проявление креативности у педагогов (параметр 2.1) при использовании ИКТ и видов информационной деятельности в образовательном процессе, в основном, на среднем уровне: элементы творчества, оригинальности, педагогические идеи и открытия, преобразование существующего опыта и планирование своей педагогической деятельности с использованием ИКТ присут-

ствуют фрагментарно, не в системе;

– внутренняя мотивация (параметр 2.2) при организации и планировании своей деятельности по повышению уровня информационной культуры, присутствует у большинства педагогов, что само по себе является хорошим фактором при организации деятельности педагогического коллектива по развитию информационной культуры;

– ценностные ориентиры, определяющие ответственное пользование информацией, нравственно-этическое прогнозирование последствий собственных действий с информацией, что оказывает непосредственное влияние на формирование ценностного отношения к информации учащихся, сформированы у педагогов, в основном, на среднем уровне.

**Проблематизация и интерпретация результатов исследования.** Таким образом, исходя из имеющихся уровней развития информационной культуры педагогов, мы пришли к выводу, что для повышения имеющихся уровней необходимо создать определенные организационно-педагогические условия, которые обеспечат «успешное решение образовательных задач» [4], и благодаря которым будет происходить развитие информационной культуры педагогов в рамках обозначенных выше компонентов.

Применительно к нашей статье отметим, что основной функцией организационно-педагогических условий является организация и управление целенаправленной самообразовательной деятельностью педагога общеобразовательной школы по повышению уровня его информационной культуры. В обозначенном контексте создание организационно-педагогических условий имеет ряд преимуществ:

– не нарушается непрерывный педагогический процесс;

– возникший профессиональный дефицит и образовательные запросы возможно обозначить педагогом на школьном методическом объединении или педагогическом совете;

– совместными действиями педагогического коллектива планомерно и целенаправленно организовать «на месте» повышение уровня информационной культуры педагогов с учетом существующего в школе информационно-образовательного пространства.

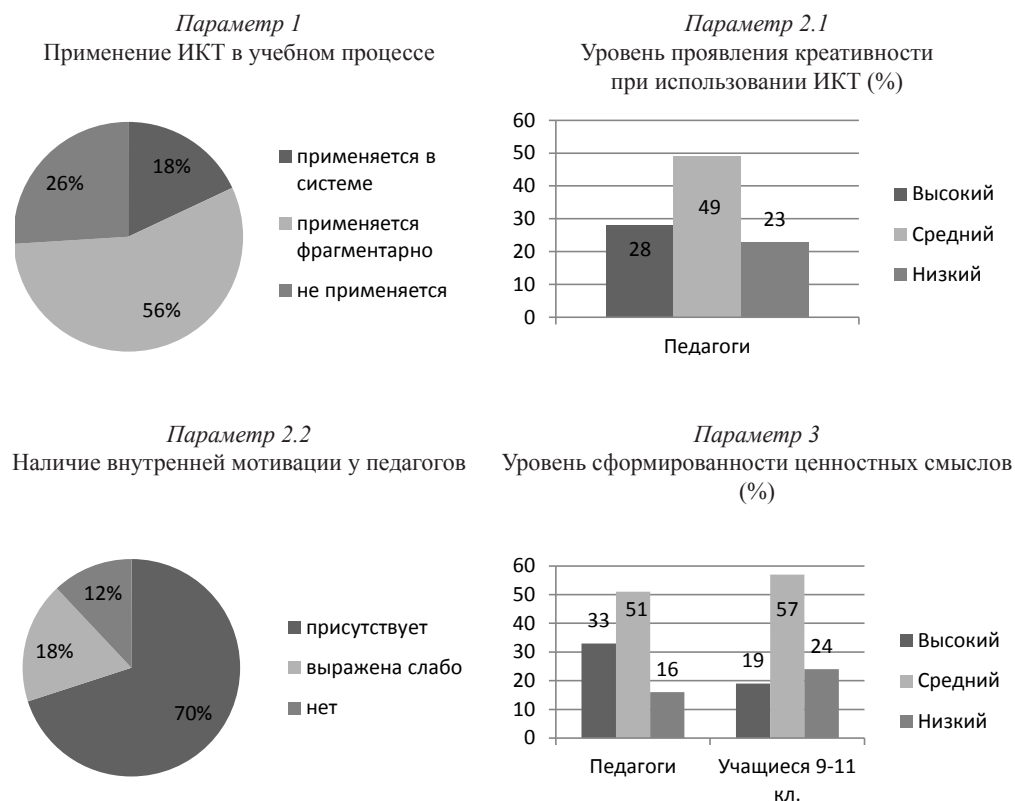


Рис. Параметры для определения уровня развития информационной культуры педагогов

В рамках этого нами была проведена поисковая деятельность по выявлению организационно-педагогических условий развития информационной культуры педагога общеобразовательной школы, которая строилась на понимании сущности феномена информационной культуры, роли динамично изменяющихся факторов, оказывающих влияние на становление и развитие информационной культуры педагога [9]. При создании организационно-педагогических условий мы учитывали следующие субъективно-личностные факторы, оказывающие влияние на повышение уровня информационной культуры педагога:

- наличие осознанного желания у педагога повышать свою профессиональную компетентность в области развития информационной составляющей: от информационной компетентности к информационной культуре;

- процесс развития информационной культуры педагога не может быть строго регламентирован, так как зависит от нако-

пленного опыта освоения образовательных и профессионально-педагогических практик;

- результат образовательной деятельности в направлении развития информационной культуры у каждого педагога будет свой.

Учитывая обозначенные выше компоненты развития информационной культуры, в ходе теоретико-экспериментальной работы нами было установлено, что *организационно-педагогическими условиями*, способствующими процессу развития информационной культуры педагога общеобразовательной школы, выступают:

- 1) организация целенаправленной деятельности по формированию ценностного отношения педагога общеобразовательной школы к использованию информационных видов деятельности и средств ИКТ в профессиональной деятельности;

- 2) предоставление различных образовательных сервисов для формирования информационной компетентности педагога общеобразовательной школы;

- 3) реализация практики сопровождения

процесса профессиональных проб педагогов по использованию видов информационной деятельности и средств ИКТ.

Представим результаты реализации каждого из представленных выше условий в общеобразовательной школе.

Деятельность педагогического коллектива при реализации первого условия была направлена на стимулирование положительной мотивации развития информационной культуры педагога, формирование ценностных смыслов и ориентиров к содержанию и результатам своей работы в направлении применения видов информационной деятельности и ИКТ в учебном процессе. Педагогическим коллективом школы были проведены: проблемно-аналитический семинар «Виды информационной деятельности и ИКТ в учебном процессе: вопросы, опыт, перспективы»; открытые уроки педагогами, применяющими в системе ИКТ в учебном процессе; работа фокус-групп по обсуждению вопросов определения личностных и профессиональных ценностей педагога как ведущего вектора его профессионального развития в области использования ИКТ и информационных видов деятельности. При реализации первого условия нами были выявлены основные факторы, препятствующие эффективному использованию ИКТ в учебном процессе: страх неуспешности освоения и применения новых технологий, нехватка временного ресурса, нежелание вносить изменения в устоявшиеся и отработанные технологии проведения урока.

Для осуществления *второго условия* нами была организована практическая деятельность педагогов по освоению и использованию различных образовательных сервисов, понимаемых как система различных образовательных услуг, направленных на удовлетворение образовательных потребностей [5], что является особенно актуальным в условиях введения ФГОС ОО, так как педагог вынужден работать в меняющемся образовательном пространстве. По уровню включенности педагогов в образовательную деятельность и степени участия их в получении услуг от образовательных сервисов нами были обозначены такие виды:

– очное участие (тематические и установочные семинары, обучающие занятия, лекции, погружения, краткосрочные курсы

повышения квалификации, педагогические мастерские по представлению положительного опыта освоения и применения видов информационной деятельности при работе с учащимися (аналитико-поисковая деятельность, организация совместной работы учащихся над заданием в сети Интернет, использование социальных сетей при выполнении домашних заданий, использование мобильных устройств в образовательном процессе); мастер-классы по использованию Google-сервисов, ИКТ;

– дистанционное (вебинары, дистанционные курсы повышения квалификации, онлайн-лекции, телеконференции, форумы педагогических сообществ и др.);

– очно-дистанционное (смешанный вид).

Положительным моментом предоставления образовательных сервисов в дистанционной форме, на наш взгляд, является создание благоприятных условий, позволяющих педагогу «на месте» переносить получаемые теоретические знания в опыт практической деятельности и проявлять творчество. Формированию позитивного отношения педагогов к дистанционной форме повышения квалификации способствовали выступления коллег, имеющих позитивный опыт участия в образовательных и обучающих вебинарах и состоящих в сетевых профессиональных педагогических сообществах. С 2015 по 2016 гг. 32 % педагогов нашей школы прошли краткосрочные курсы повышения квалификации в объеме 72 часа и более в дистанционной форме обучения (г. Москва, Красноярск), 23 % педагогов стали участниками вебинаров, проводимых издательствами «Просвещение», «Дрофа», Инфоурок (г. Москва).

Реализация *третьего условия* предполагала практическую деятельность педагога по использованию ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности. Практика сопровождения процесса профессиональных проб педагогов была направлена на решение следующих задач:

– оказание психолого-педагогической, методической поддержки педагогам в успешном освоении видов информационной деятельности и средств ИКТ;

– создание благоприятных условий и творческой атмосферы для педагогов при применении ИКТ в урочной и внеурочной

работе с учащимися;

- содействие в формировании и развитии компетенций эффективного использования ИКТ, лежащих в зоне ближайшего профессионального развития педагога.

В качестве направлений такой деятельности нами были определены следующие формы работы с педагогическим коллективом:

- включение педагогов в активную деятельность по проектированию, подготовке, проведению и посещению открытых уроков с использованием ИКТ;

- предъявление методических достижений через презентации, организацию педагогических мастерских, мастер-классов по эффективному использованию ИКТ в профессионально-педагогической деятельности педагогами, владеющими информационной компетентностью на уровне продуктивно-творческой деятельности;

- выступление на педагогических советах, школьных методических конференциях с целью распространения успешного опыта применения ИКТ в учебном процессе;

- выявление лучших методических разработок уроков педагогов с использованием ИКТ в каждой предметной секции и публикация технологических карт уроков в школьном методическом сборнике «Педагогическая мозаика»;

- участие в профессиональных педагогических конкурсах и олимпиадах (очных, дистанционных) для педагогов: в 2017 году педагог нашей школы принял участие в муниципальном этапе конкурса «Учитель года» с презентацией темы «Применение ИКТ на уроках географии для развития универсальных учебных действий учащихся»;

- организация внеурочной деятельности с учащимися с использованием ИКТ и видов информационной деятельности: организация исследовательской и проектной деятельности (учащиеся 1–11 классов принимают активное и результативное участие в муниципальных научно-практических конференциях «Я познаю мир», «Культура. Интеллект. Наука»; совместная деятельность учащихся в сети Интернет (работа с сетевыми образовательными ресурсами на уроках истории, обществознания, литературы, географии) [11], подготовка различных школьных мероприятий (проведение школьных литературных гостиных «Разговоры

о поэтах» (поиск и обработка информации, оформление и презентация литературного творчества поэтов, видео и музыкальное сопровождение): «С. Есенин» (2015 г.), «В. Маяковский» (2016 г.), «Р. Рождественский» (2017 г.); при подготовке принимают участие учащиеся 7–11 классов, педагоги школы), активное и результативное участие в предметных и метапредметных олимпиадах, конкурсах, фестивалях и др.

При реализации организационно-педагогических условий проводилась рефлексивная оценка, позволяющая определить степень отношения педагогов и учащихся к использованию ИКТ в учебном процессе, наличие потребностей и образовательных запросов педагогов для успешной работы с учащимися при использовании ИКТ (в учебной и внеурочной деятельности), а также организация деятельности педагогов по самоанализу и оценке собственных результатов профессиональных достижений, выявлению профессиональных потребностей, выстраиванию перспективного планирования и проведение коррекции результатов профессиональной деятельности по использованию видов информационной деятельности и средств ИКТ.

**Выводы исследования.** Реализация обозначенных выше организационно-педагогических условий способствовала повышению уровня информационной культуры педагогов через личностно-творческий, аксиологический и деятельностный компоненты, что подтверждается результатами: увеличилось количество педагогов, применяющих в образовательном процессе в системе ИКТ, на 15 %; повысился уровень позитивной субъективной позиции по овладению ИКТ и использованию их в образовательной деятельности и других сферах жизнедеятельности со среднего до высокого у 12 % педагогов, с низкого до среднего – у 4 %; у 12 % педагогов повысился уровень до высокого в определении ценностно-смысловых установок при использовании информационных видов деятельности; у 10 % педагогов повысился уровень мотивации целеполагания по развитию информационной культуры до высокого, у 5 % – с низкого до среднего. На 27 % увеличилось число педагогов, применяющих ИКТ в своей профессиональной деятельности: участие в дистанционных профессиональ-



ных конкурсах, сетевых профессиональных сообществах, общение на педагогических предметных форумах, публикация своих методических разработок уроков и мероприятий на образовательных порталах: фестиваль «Открытый урок» издательского дома «Первое сентября», Инфоурок, Снейл и др. Повышение уровня информационной культуры педагогов способствовало позитивной динамике в области ценностных и мотивационных установок учащихся 9–11 классов по использованию видов информационной деятельности, обеспечивающих ответственное пользование информацией и нравственно-этическое прогнозирование последствий

собственных действий с информацией со среднего на высокий уровень на 21%, с низкого на средний уровень на 7 %. На 14 % повысился уровень (со среднего до высокого) учащихся по овладению ИКТ и использованию их в образовательной деятельности и других сферах жизни.

Таким образом, наше исследование позволяет сделать вывод об эффективности организационно-педагогических условий для развития информационной культуры педагога общеобразовательной школы, что, в свою очередь, способствует формированию и развитию информационной культуры учащихся в условиях введения ФГОС ОО.

### Библиографический список

1. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Дидактические аспекты формирования информационной культуры личности // Информатика и образование. – 2013. – № 5. – С. 27–30
2. Воронцова А. В. Формирование информационной культуры личности как предмет психолого-педагогических исследований // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2010. – Том 16. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика, № 2 – С. 246–249.
3. Данильчук Е. В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2003. – 18 с.
4. Исаев И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 33 с.
5. Латышев Д. В. Экономические предпосылки развития образовательного сервиса // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – № 5(19), декабрь 2012. – URL: [www.grani.vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru) (дата обращения: 20.03.2017).
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 20.03.2017).
7. Сластенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
8. Степаненко Л. В. Традиционные и информационно-коммуникативные формы обучения в современной российской высшей школе // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 50–54.
9. Степанова И. Ю. Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки: монография. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. – 399 с.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 20.03.2017).
11. Шелковникова О. А. Опыт становления информационной культуры педагога в образовательной среде школы // Информатика и образование. – 2016. – № 1. – С. 44–49.
12. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature [Электронный ресурс]. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf> (дата обращения: 25.03.2017).

Поступила в редакцию 18.04.2017



## PRACTICE OF DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE OF THE TEACHER OF A SECONDARY SCHOOL

**Abstract.** The concept of the information culture of the teacher as a necessary quality, manifested in professional pedagogical activity in the conditions of the modern information society, the requirements of the Federal state educational standards and the professional standard of the teacher is revealed in the article. The necessity to organize organizational and pedagogical conditions in the educational space of the school, allocated on the basis of the axiological, technological and personal-creative components of the information culture, is effectively justified for effectively raising the level of the information culture of the teacher of the general education school is justified.

**Keywords:** information culture, components, development, organizational and pedagogical conditions, the teacher of a secondary school, results.

### References

1. Adolf, V. A., Stepanova, I. Yu., 2013. Didactic aspects of formation of personal information culture. *Informatics and education*, 5, pp. 27–30. (In Russ.)
2. Vorontsova, A. V., 2010. Formation of the personal information culture as a subject of psychological and pedagogical research. *Bulletin of Nekrasov KSU*, 16. *Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Socio-kinetics*, 2, pp. 246–249. (In Russ.)
3. Danilchuk, E. V., 2003. Methodical system of formation of information culture of the future teacher: the author's abstract. *Dr. Sci. (Ped.)*. Volgograd, 18 p. (In Russ.)
4. Isaev, I. F., 1993. Theoretical foundations of the formation of professional and pedagogical culture of the teacher of higher education: Author's abstract. *Dr. Sci. (Ped.)*. Moscow, 33 p. (In Russ.)
5. Latyshev, D. V. Economic preconditions for the development of educational service. *Electronic scientific and educational journal VGSPU "Facets of knowledge"*, 5 (19), December 2012. Available at: [www.grani.vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru) (accessed 20 March 2017). (In Russ.)
6. Professional standard "Teacher (teaching activities in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)" [online]. Available at: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (accessed 20 March 2017). (In Russ.)
7. Slavenin, V. A., et al., 2013. Allowance for stud. Supreme. Ped. Training. Institutions. Moscow: Academy Publ., 576 p. (In Russ.)
8. Stepanenko, L. V., 2016. Traditional information and communication forms of education in the modern Russian higher school. *Siberian pedagogical journal*, 3, pp. 50–54. (In Russ.)
9. Stepanova, I. Yu., 2012. Formation of the professional potential of the teacher in the process of preparation: monograph. Krasnoyarsk: Siberian Federal University Publ., 399 p. (In Russ.)
10. Federal state educational standards of General education [online]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (accessed 20 March 2017). (In Russ.)
11. Shelkovnikova, O. A., 2016. Experience in the formation of the information culture of the teacher in the educational environment of the school. *Informatics and education*, 1, pp. 44–49. (In Russ.)
12. Villegas-Reimers, E. Teacher professional development: international literature review [online]. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf> (accessed: 25.03.2017)

*Submitted 18.04.2017*

*Антонова Марина Владимировна*

*Кандидат экономических наук, доцент, Мордовский республиканский институт образования, mrio@edurm.ru, Саранск*

## СИСТЕМА ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* Вопросы преемственности профессионального выбора на этапе начального школьного обучения изучены недостаточно и не находят отражения в широкой образовательной практике. Цель статьи – определить возрастную специфику процесса педагогического сопровождения профессионального самоопределения младших школьников посредством формирования системы принципов, определяющих целеполагание, субъекты, содержание, деятельность обучающихся, организационные и методические условия, результаты данного процесса. Исследовательская часть статьи представлена обоснованием принципов вертикальной интеграции, полисубъектности, образности, самоидентификации, проблематизации, социального партнерства, индивидуализации, открытости. Определены особенности использования в начальной школе принципов вертикальной интеграции, полисубъектности, социального партнерства, индивидуализации, открытости. Впервые введены в научный оборот принципы, специфичные для младшего школьного возраста и характеризующие содержательную сторону педагогического сопровождения профессионального самоопределения младших школьников (образности, самоидентификации, проблематизации).

*Ключевые слова:* начальное общее образование, младший школьный возраст, сопровождение профессионального самоопределения.

**Обоснование актуальности.** Значимость вопросов, связанных с профессиональной ориентацией обучающихся и сопровождением их профессионального самоопределения, в последние годы ни у кого не вызывает сомнений. Об актуальности профориентационной проблематики свидетельствуют как стратегические решения, принятые на различных уровнях управления, так и усиливающееся внимание к ней различных социальных институтов – предприятий бизнес-сферы, образовательных организаций, родительской общественности.

В то же время тема сопровождения профессионального самоопределения школьников достаточно прочно ассоциируется у преобладающей части научно-образовательного сообщества со старшими возрастами (8–11-е классы), т. е. с периодом оптации (профессионально-образовательного выбора), а также с периодом профессионального обучения [4–9; 12]. Вопросы преемственности этого выбора на более ранних этапах школьного обучения остаются в тени, недостаточно изучены педагогической наукой и не находят отражения в широкой образовательной практике.

В современной концепции сопровожде-

ния профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования, разработанной специалистами Федерального института развития образования, идея постепенности и непрерывности сопровождения профессионального самоопределения рассматривается в качестве одной из ведущих. «Перед обучающимися на разных ступенях образования поставлены различные задачи, поэтому оказываются необходимы современные технологии психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, учитывающие возрастные и личностные особенности», – подчеркивают разработчики концепции [5]. В то же время очевидно, что постановка задач и отбор педагогических технологий сопровождения профессионального самоопределения, адекватных тому или иному возрасту, требует предварительного решения иной задачи – выявления возрастной специфики процесса профессионального самоопределения и его педагогического сопровождения.

**Цель статьи** – определить возрастную специфику процесса педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся начальной шко-

лы посредством формирования системы принципов, определяющих целеполагание, субъекты, содержание, деятельность обучающихся, организационные и методические условия, результаты данного процесса.

В настоящее время особенности сопровождения профессионального самоопределения учащихся младшего школьного возраста во многих исследованиях отражены недостаточно дифференцированно. Одни исследователи, характеризуя профессиональное самоопределение младших школьников, объединяют их в одну возрастную группу со смежными возрастами (дошкольники или младшие подростки); другие отождествляют педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся начальных классов с их трудовым воспитанием. Едва ли не единственным исключением выступают работы кемеровского исследователя О. Ю. Елькиной, развивающие положения ее кандидатской диссертации, которая была защищена еще в 1997 г. [3].

Говоря о «выявлении возрастной специфики» педагогического сопровождения профессионального самоопределения, мы имеем в виду, прежде всего, определение системы принципов, на основе которых должна строиться профориентационная работа с обучающимися данного возраста. Употребляя термин «система принципов», мы подчеркиваем, что разрабатываемый комплекс принципов должен охватывать все элементы системы *«педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся по программам начального общего образования»*, а именно: целеполагание, субъекты, содержание, деятельность обучающихся, организационные и методические условия, результаты.

**Исследовательская часть.** Анализ современной психолого-педагогической литературы в сочетании с собственным опытом работы в Республике Мордовия позволил нам сформировать следующую систему принципов педагогического сопровождения младших школьников.

*Принцип вертикальной интеграции* является определяющим для *целеполагания* процесса педагогического сопровождения профессионального самоопределения младших школьников. Вертикальную интеграцию образования И. С. Сергеев трактует как «по-

строение сквозной преемственности целей, содержания и педагогических технологий всех уровней образования на основе интересов и потребностей ведущих образовательных заказчиков (экономической сферы, общества, государства)» [10, с. 14]. В условиях вертикальной интеграции меняется вся конструкция системы образования, которая приобретает большую связность в вертикальном измерении, т. е. между различными уровнями и ступенями образования. Одна из характеристик такой связности состоит в том, что каждая последующая ступень образования выступает своего рода «внутренним образовательным заказчиком» по отношению к предыдущей ступени: «входные» требования последующей ступени становятся основой для построения требований к «выходу» предшествующей ступени.

Применительно к предмету данной статьи целеполагание педагогического сопровождения профессионального самоопределения младших школьников должно формироваться с учетом того, какие базовые знания, умения, ценности, опыт и компетенции понадобятся им на последующих ступенях (т. е. на этапе основного общего образования), чтобы соответствующий этап непрерывного процесса их профессионального самоопределения был пройден успешно.

*Принцип полисубъектности* определяет множественность субъектов процесса педагогического сопровождения младших школьников, в число которых входят педагог (психолог), родители обучающегося и сам обучающийся (хотя на данном этапе, как справедливо отмечает Т. В. Кудрявцев, можно говорить лишь о развивающейся субъектности в рамках профессионального самоопределения [6]).

Важнейшая сторона использования данного принципа на практике – необходимость работы педагога (психолога) с семьями школьников. Многие данные свидетельствуют о том, что семья является одним из ведущих факторов, оказывающих влияние на процесс профессионального самоопределения обучающихся [11]. Соответственно, эффективность профессионального самоопределения существенно повышается, если деятельность по его сопровождению направлена не только на обучающегося, но и на его семью. В результате семья становится

не просто равноправным партнером школы в процессе сопровождения профессионального самоопределения обучающегося, но и квалифицированным партнером, эффективно участвующим в решении общей задачи – формировании субъектной позиции школьника в процессе его профессионального выбора.

*Принцип образности* определяет построение *содержательно-информационной* составляющей педагогического сопровождения профессионального самоопределения младших школьников. Хорошо известной особенностью детей данной возрастной группы является заметное преобладание наглядно-образного мышления над словесно-логическим. По этой причине формирование представлений о многообразии профессий, об основных профессиональных сферах и о некоторых наиболее важных или наиболее востребованных профессиях у младших школьников должно осуществляться путем формирования ярких, позитивных, близких школьнику образов (зрительных, слуховых, осязательных), а отнюдь не путем «рассказов о профессиях», с изложением их сути и перечислением их особенностей в ходе бесед, классных часов и т. д.

Попутно заметим, что роль образности как принципа сопровождения профессионального самоопределения школьников не снижается и в дальнейшем. Как отмечает П. С. Лернер, «в ранней юности самоопределение в выборе будущей профессии не решается лишь рационально-логически. Имеется... потребность в профинформации, в представлениях о мире труда и профессий, но выбор все-таки производится эмоционально-образно» [7, с. 51]. Очевидно, что существенное влияние на такой «эмоционально-образный» выбор профессии, осуществляемый в подростковом или юношеском возрасте, оказывает та образная система, которая постепенно сформировалась на основе образов профессий, заложенных в ранних возрастах, в том числе и в начальной школе.

*Принцип самоидентификации* определяет построение *содержательно-деятельностной* составляющей педагогического сопровождения профессионального самоопределения детей младшего школьного возраста. В условиях компетентностного подхода

ядром образовательных программ становится не информационное (предметно-знаниевое), а деятельностное содержание образования, поскольку необходимым условием для формирования заданных результатов образования – компетенций – выступает осмысленный опыт деятельности. Поскольку мы имеем в виду формирование «профориентационно значимых компетенций» [9], то речь должна идти прежде всего об опыте практикоориентированной деятельности, реализуемой в профессиональном контексте. Однако здесь имеется противоречие, состоящее в том, что младшие школьники к такой деятельности еще не готовы; участие в профориентационных проектах, профессиональных пробах и другие сложных практикоориентированных формах профориентации – задачи для более старших возрастов. Разрешение этого противоречия видится в том, что деятельностным содержанием педагогического сопровождения профессионального самоопределения младших школьников должно стать формирование *опыта самоидентификации* учащихся с теми или иными людьми или вымышленными персонажами, обладающими определенным набором качеств и компетенций, значимых для профессионального самоопределения.

Психологической основой рассматриваемого принципа выступает интенсивно формирующаяся в младшем школьном возрасте «идентичность как личностное образование, являющееся компонентом структуры самосознания и выражающееся в переживании тождественности самому себе, его целостности и непрерывности во времени и пространстве» [2, с. 151]. С другой стороны, младшие школьники обладают большой эмоциональной отзывчивостью, а также развитым воображением, что позволяет ему переноситься в воображаемый мир, представлять себя другим, в т. ч. вымышленным персонажем, «примерять» на себя его личностные особенности, способы поведения, ценностные ориентиры. При этом «представляемые... явления могут в силу закона эмоциональной реальности воображения переживаться детьми как вполне реальные» [2, с. 122].

*Принцип проблематизации* определяет характер учебных задач в процессе педагогического сопровождения профессиональ-

ного самоопределения учащихся начальной школы. При этом учитывается такая возрастная особенность младших школьников, как их «способность к эмоциональному сопереживанию при восприятии тягостных ситуаций и драматических конфликтов», в отличие от дошкольников, которые избегают негативных эмоций, предпочитая воспринимать только радостные картины [2, с. 162–163]. В этом контексте Н. С. Пряжников и Л. С. Румянцева указывают на два центральных кризисных момента в профессиональном самоопределении младших школьников, которые осознаются и переживаются ими: 1) возможное «разочарование школьника в своих возможностях добиться успеха в будущем» и 2) «противоречие между честным, квалифицированным трудом и мизерными благами..., которые получают такие работники, с одной стороны, и огромными доходами людей, выполняющих либо весьма сомнительную работу, либо явно не квалифицированную..., либо вообще ничего не делающих..., с другой стороны» [8, с. 39–40]. «Сложнейший вопрос, что делать в этих случаях педагогам и психологам, во многом пока остается без должного ответа», – констатируют исследователи [8, с. 39].

Наш ответ на этот, действительно непростой, вопрос состоит в том, что в качестве персонажей-образцов, предлагаемых младшим школьникам для идентификации, могут предстоять специально созданные (дидактические) герои – их ровесники, обладающие выраженными позитивными ориентациями (уважение к людям труда независимо от их профессиональной принадлежности, чувство справедливости, интерес к вопросам построения своего будущего на основе изучения своих возможностей и т. д.), которые включаются в решение проблемных или конфликтных ситуаций (связанных, например, с осознанием сложности выбора, противоречивостью мотивов выбора, осознанием имеющихся деформаций в мире труда, попытками манипуляций в процессе профессионального самоопределения и т. д.) и демонстрируют успешные, зрелые для своего возраста образцы разрешения этих проблем.

*Принцип социального партнерства* характеризует *организационные условия* педагогического сопровождения профессионального самоопределения младших школьников.

Значимость данного принципа обусловлена тем, что образовательный процесс в общеобразовательной школе на всех ее ступенях, не исключая и начальную, носит по преимуществу характер учебной деятельности, преимущественно репродуктивной или частично-поисковой, реализуемой в условиях специфической школьной среды. Как сам характер этого процесса, так и содержание учебной деятельности слабо связано с будущей жизнью школьника, не исключая его профессиональную жизнь. По этой причине возможности учебного процесса и образовательной среды начальной школы для решения задач подготовки к профессиональному самоопределению крайне ограничены. Решение этих задач возможно лишь при условии периодического вовлечения школьников в реальный профессионально-трудовой контекст для ознакомления с ним.

Носителями такого контекста выступают конкретные предприятия и их работники – профессионалы; необходима организация их систематического взаимодействия (социального партнерства) с начальной школой. Однако понятие «контекст» отнюдь не ограничивается лицами – носителями контекста; не менее важную роль играет постепенное, педагогически выверенное погружение младших школьников в реальный (не игровой) социально-профессиональный контекст.

*Принцип индивидуализации* – центральный для построения *методического обеспечения* сопровождения профессионального самоопределения младших школьников. Результат профессионального самоопределения, хотя и имеет, в конечном счете, важное социально-экономическое значение, тем не менее всегда индивидуален, поскольку связан с персональным профессиональным выбором конкретного человека. Этот выбор осуществляется на основе согласования персональных потребностей и интересов человека, его индивидуально-личностных особенностей и объективных требований рынка труда («хочу – могу – надо», в терминологии Е. А. Климова). Баланс между этими составляющими всегда индивидуален. С другой стороны, человек становится оформившимся субъектом профессионального самоопределения, лишь сделав сознательный, свободный и ответственный профессиональный выбор – свой собственный, самостоятель-



ный, персональный выбор.

Очевидно, что подготовка к такому выбору на всех ее этапах, включая и пропедевтический (в начальной школе), должна носить индивидуализированный характер, учитывая не только индивидуально-психологические особенности самого ребенка, но и ситуацию его развития, складывающуюся в семье. Очень часто жизненные задачи, стоящие перед семьей, определяют профессиональный выбор обучающегося; эти задачи могут быть принципиально различными (элементарное выживание, повышение материального благополучия и социального статуса, культурный и духовный рост). В. И. Блинов обращает внимание и на тот факт, что наша страна отличается большим культурным многообразием. Одно из его проявлений – ориентация разных семей на различные социокультурные стратегии профессионального самоопределения, отвечающие традиционному, индустриальному и постиндустриальному цивилизационным укладам, либо имеющие переходный характер. Разные стратегии отличаются: характером влияния семьи на профессиональный выбор ребенка, степенью субъектной активности ребенка, пространством возможного выбора [1]. В процессе педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся начальной школы необходимо учитывать преобладающие особенности семейных стратегий, подбирая в зависимости от этого различные подходы, методики и методы работы.

*Принцип открытости* определяет центральное требование к результату педагогического сопровождения профессионального самоопределения и исходит из того положения, что результат самоопределения личности – это всегда открытый результат. «Признание открытости, – подчеркивает Э. Ф. Зеер, – предполагает возможность самоорганизации и саморазвития, исключает ограниченность, замкнутость и предельность. Каждая из координат профессиональ-

ного пространства (социальная ситуация развития, ведущая деятельность и субъектность человека) допускает беспредельность развития... Развитие открытой системы определяется не столько ее прошлым, сколько будущим» [4, с. 12–13]. Сказанное относится не только к поздним этапам профессионального самоопределения, но и к начальной школе, поскольку уже здесь заметны индивидуальные различия в личностных особенностях, темпах развития и социального созревания, стратегиях самоопределения, принятых в семьях.

В силу сказанного для определения результативности как самого процесса профессионального самоопределения младших школьников, так и его сопровождения, должны быть разработаны достаточно мягкие критерии, выполняющие функцию не столько стандарта, сколько диагностического ориентира, позволяющего более прицельно использовать индивидуальный подход на следующей ступени обучения.

**Результаты исследования.** Таким образом, младший школьный возраст является значимым этапом в непрерывном процессе педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. Представленная в статье система принципов характеризует возрастную специфику указанного процесса сопровождения. Ряд принципов является сквозным для работы с различными возрастами (вертикальной интеграции, полисубъектности, социального партнерства, индивидуализации, открытости); по отношению к ним наша задача заключалась в обосновании их применимости к младшему школьному возрасту, а также в определении некоторых особенностей их использования в данном возрасте. Принципы, характеризующие содержательную сторону педагогического сопровождения профессионального самоопределения младших школьников (образности, самоидентификации, проблематизации), являются специфичными для данного возраста и впервые введены нами в научный оборот.

#### Библиографический список

1. Блинов В. И. Требование дифференцированного подхода к организационно-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся [Электронный

ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – Пенза, 2014. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/120-16020> (дата обращения: 04.05.2017).



2. Гонина О. О. Психология младшего школьного возраста: учебное пособие. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 272 с.
3. Елькина О. Ю. Формирование продуктивного опыта младших школьников в подготовке к выбору профессии: дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 1997. – 109 с.
4. Зеер Э. Ф. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ, 2015. – 100 с.
5. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования [Электронный ресурс]. – Доступ: <http://eduidea.ru/file/document/521> (дата обращения: 06.05.2017).
6. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. – М.: Изд-во МЭИ, 1985. – 108 с.
7. Лернер П. С. «Технология» как прецедент интеграции общего и начального профессионального образования школьников // Теоретические и практические основы профильного и профессионального самоопределения учащейся молодежи в условиях реформирования общего и профессионального образования РФ: Матер. Междунар. науч.-практ. конференции (13–14 октября 2009 г.). – Ч. I. – Кемерово: КРИПКиПРО, 2009. – С. 39–52.
8. Пряжников Н. С. Профориентация в школе и колледже. Игры, дискуссии, задачи-упражнения: методическое пособие. – М.: ИЦ «Академия», 2014. – 304 с.
9. Родичев Н. Ф. Профессиональная ориентация, карьерная навигация, поддержка и сопровождение самоопределения: развилки, векторы, пересечения // Профессиональное образование и занятость молодёжи: XXI век. Актуальные направления развития системы профессиональной ориентации учащейся молодежи: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Кемерово, 15–16 марта 2017 г.): в 2 ч. – Ч. 1. – Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2017. – С. 70–74.
10. Сергеев И. С. Организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях вертикальной интеграции образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – Кемерово, 2017. – № 1 (25). – С. 14–18.
11. Смирнов К. А. Организационно-педагогическая работа с семьями обучающихся в процессе профессионального самоопределения: о некоторых результатах эмпирического исследования // Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума. – Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2015. – С. 116–118.
12. Nourah A. Algadheeb. Professional/Career Orientation, Awareness, and Their Relationship to Locus of Control // Journal of College Teaching & Learning. – 2015. – V. 12, № 1. – P. 13–38. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1050977.pdf> (дата обращения: 06.05.2017).

*Поступила в редакцию 18.03.2017*

**Antonova Marina Vladimirovna**

*Cand. Sci. (Economic), Assoc. Prof. of Mordovian Republican Institute of Education, [mrrio@edurm.ru](mailto:mrrio@edurm.ru), Saransk*

## SYSTEM OF PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

*Abstract.* The issues of propaedeutics of a career choice at the stage of primary education are not studied sufficiently and are not reflected in a broad educational practice. The purpose of the article is to characterize the age peculiarity of the process of pedagogical support of professional self-determination of young schoolchildren through the formation of the system of principles that determine purposes, subjects, contents, students' activities, organizational and methodological conditions, the results of the process. The research part of the article presents the rationale for the principles of vertical integration, polysubjectivity, imagery, self-identification, problematization, social partnership, individualization, openness. The peculiarities of using in primary school such principles as of vertical integration, polysubjectivity, social partnership, individualization, openness are described. The principles of imagery, self-identification, and problematization are for the first time introduced into scientific context. They are specific for younger school age and characterize the content of pedagogical support of professional self-determination of young schoolchildren.

*Keywords:* primary General education, junior school age, the support of professional self-determination.

References

1. Blinov, V. I., 2014. The requirement of the differential approach to organizational and pedagogical support of students' professional self-determination. Contemporary issues of science and education, 6. Available at: <http://www.science-education.ru/120-16020> (accessed 4 May 2017). (In Russ.)
2. Gonina, O. O., 2016. Psychology of junior school age. Moscow: Flinta Publ., Nauka Publ., 272 p. (In Russ.)
3. El'kina, O. Yu., 1997. Formation of productive experience of primary school students in the process of preparation for a career choice. PhD. Diss. Novokuznetsk, 109 p. (In Russ.)
4. Zeer, E. F., 2015. Self-determination of the studying youth in contemporary competing realities. Moscow: MPSI Publ., 100 p. (In Russ.)
5. The concept of support of students' professional self-determination in the conditions of continuous education. Available at: <http://eduidea.ru/file/document/521> (accessed 6 May 2017). (In Russ.)
6. Kudryavcev, T. V., 1985. Psychology of professional education and upbringing. Moscow: MEI Publ., 108 p. (In Russ.)
7. Lerner, P. S., 2009. "Technology" as a precedent of integration of general and primary professional education of schoolchildren. Theoretical and practical basis of profile and professional self-determination of the studying youth in the conditions of reforming general and professional education in the Russian Federation. Kemerovo: KRIPKiPRO Publ., pp. 39–52. (In Russ.)
8. Pryazhnikov, N. S., 2014. Professional orientation at school and college. Games, discussions, tasks, exercises. Moscow: Akademiya Publ., 304 p. (In Russ.)
9. Rodichev, N. F., 2017. Professional orientation, career navigation, support of professional self-determination: crucial points, vectors, crosses. Professional education and youth's employment: XXI c. Actual trends in development of the system of professional orientation of the studying youth. Proc. Intern. Sci. and pract. conf. Kemerovo: KRIRPO Publ., P. 2, pp. 70–74. (In Russ.)
10. Sergeev, I. S., 2017. Organization of pedagogical support of students' professional self-determination in the conditions of vertical integration of education. Professional education in Russia and abroad, 1 (25), pp. 14–18. (In Russ.)
11. Smirnov, K. A., 2015. Organizational and pedagogical work with students' families in the process of professional self-determination: some results of empirical research. Eurasian educational dialogue. Proc. Intern. Forum. Yaroslavl': GOAU YAO IRO Publ., pp. 11–118. (In Russ.)
12. Nourah, A. Algadheeb, 2015. Professional/ Career Orientation, Awareness, and Their Relationship to Locus of Control. Journal of College Teaching & Learning, 12, 1, pp. 13–38. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1050977.pdf> (accessed 6 May 2017)

*Submitted 18.03.2017*

*Дулатова Зайнеп Асаналиевна*

*Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, dulatova@yandex.ru, Иркутск*

*Лапина Елена Сергеевна*

*Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, esl7828@gmail.com, Иркутск*

## ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

*Аннотация.* Формирование логических универсальных учебных действий есть одна из важнейших задач образования. Статья посвящена логическим задачам как эффективному средству развития логического мышления, формирования логических универсальных учебных действий. Выделяются основные принципы обучения решению логических задач. В частности, обучение методам решения логических задач не должно быть лишь обучением алгоритму. Это должно быть в первую очередь обучение логическим принципам, логической грамотности, умению излагать свои мысли, анализировать, представлять информацию. В качестве примера в статье рассмотрен традиционный табличный метод решения логических задач. Предложен метод генерации новых логических задач.

*Ключевые слова:* универсальные учебные действия, логическое мышление, школьное математическое образование.

**Научная экспозиция.** Анализ стандартов начального, основного и среднего (полного) общего образования показывает, что особое внимание в них уделяется развитию познавательных универсальных учебных действий (УУД), среди которых в особую группу выделены логические УУД. Через логические УУД конкретизируется традиционное требование к общему образованию – развитие логического мышления [9]. Так как математика и информатика считаются базовыми дисциплинами, направленными на развитие логического мышления обучающихся, то в требования к результатам изучения этих дисциплин в явном виде включены требования к развитию не только познавательных УУД вообще, но и в том числе отдельных логических УУД [5; 8]. Например, развитие такого логического УУД, как «Умение устанавливать причинно-следственные связи, осваивать методы рассуждений, основанные на построении умозаключений разных видов», включено в требования к обучению математике и информатике. От ступени к ступени, от класса к классу возрастает лишь степень сложности используемых общелогических и формально-логических УУД (действий с понятиями, суждениями и умозаключениями), используемых математических средств построения моделей (тек-

стовых, символьных, графических, табличных) для условия заданий, для описания процесса рассуждений при его выполнении и представления результатов.

В профессиональном стандарте учителя математики и информатики подчеркивается, что учителя математики и информатики должны обладать на высоком уровне профессиональными компетенциями, позволяющими им реализовывать направленность обучения математике и информатике на развитие логического мышления обучающихся, на освоение основ математического моделирования объектов и процессов [6].

Настоящая работа продолжает цикл наших статей, посвященных вопросам развития логического мышления обучающихся школ и вузов средствами математики (см., к примеру, [2; 3]). В них мы обращали особое внимание на следующие две проблемы. Первая проблема – однообразие логических конструкций в теоретическом и задачном материале школьных учебных пособий по математике. Подавляющее большинство задач носит вычислительный характер. Не хватает задач, формулировки которых содержат логические союзы (*и, или, следовательно, равносильно, ...*), кванторные слова (*все, некоторые, хотя бы одно, ни для одного, ...*). Не хватает задач, в которых требуется

доказать или опровергнуть общие и частные суждения; построить, доказать или опровергнуть логическое следование; доказать равносильность суждений. Таким образом, учитель лишен необходимых дидактических материалов для формирования логических познавательных универсальных учебных действий обучающихся. Отсюда с необходимостью приходим ко второй проблеме. Это отсутствие полноценного интеллектуального взаимодействия учителя и обучающегося, важность которого неоднократно подчеркивалась отечественными и зарубежными исследователями [10; 11]. Решение задач почти исключительно технического характера обедняет общение «учитель – ученик». Обсуждение логической правильности рассуждений из решения задачи нередко подменяется *синтаксической* правильностью оформления решения в соответствии с принятыми стандартами.

#### **Постановка задачи и цель статьи.**

В этой работе мы обратимся от математических задач к задачам чисто логического характера. Под логической задачей далее мы будем понимать задачу, решение которой требует в первую очередь разбора ее логической структуры, не опираясь существенно на положения конкретных предметных теорий. (Естественно, такое определение является довольно условным.) Эти задачи имеют то преимущество, что их можно активно использовать в процессе обучения школьников и студентов, не имеющих специализированной математической подготовки.

Таким образом, возникает вопрос: как организовать решение логической задачи так, чтобы в процессе его реализации в явном виде актуализировались и артикулировались общелогические и формально-логические операции, правила и действия?

Итак, мы приходим к *цели нашей статьи* – описать процесс обучения решению логических задач, который был бы более эффективным для развития логических УУД обучающихся, особое внимание при этом уделив возможным сценариям взаимодействия учителя и обучающегося.

**Анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи.** Развитию логического мышления посредством решения логических задач посвящено достаточно много исследований [1; 4; 7; 8

и др.]. В ряде работ рассматриваются методы решения логических задач. При этом нередко выделяется табличный метод, метод графов, метод диаграмм, ряд других методов (типизация которых основана на способах представления условия) и *метод логических рассуждений*, про который замечается, что он применяется к наиболее простым задачам. Подобный взгляд нам кажется принципиально ошибочным. Все упомянутые «методы» являются способами реализации метода логических рассуждений, в связи с чем выделение последнего в отдельный класс нам представляется неверным. Кроме того, задачи, не решаемые табличным, графическим и иными способами, являются *неалгоритмическими*. Среди них есть как действительно простые, так и задачи высокого уровня сложности [1]. Работа с неалгоритмическими логическими задачами представляет большой интерес в обучении и заслуживает отдельного исследования.

**Исследование и его результаты.** Сначала нам бы хотелось рассмотреть применение популярного табличного метода к решению логических задач и предложить основанный на нем метод генерации новых логических задач. Табличный метод нас заинтересовал своей распространенностью и удобством. При его применении процесс решения задачи сопровождается визуальным моделированием условия, решения и результата, что способствует овладению методами обработки информации. Но одновременно с этим в применении табличного метода проявляются уже обозначенные выше проблемы обучения.

Таблица, сопровождаемая подробным описанием обозначений для простых высказываний и формул алгебры высказываний для моделей сложных высказываний, используемых в условиях задачи, наглядно отображает и условие задачи, и выводы из рассуждений, проводимых в процессе ее решения. Однако если ограничиться только указанными компонентами использования таблиц, *не представляя и не фиксируя* в текстовой форме процесс рассуждения, который проводится при заполнении таблицы, обучающиеся привыкают в качестве решения задачи приводить итоговую таблицу без каких-либо комментариев к ее заполнению. Тем самым, и у обучающихся, и нередко у учителей возникает ошибочное мнение,

что ответ является не только результатом, но и самим решением логической задачи. При таком подходе к обучению табличному методу решения логических задач, у обучающихся не формируются умения проведения строгих рассуждений, основанных на осознанном применении законов логики. Это препятствует как овладению ими собственно табличным методом, так и овладению более сложными логическими конструкциями. Одним из подходов к развитию логических универсальных учебных действий является такая организация процесса решения логических задач, при которой проговаривается весь процесс рассуждения, а фиксируется в текстовой или символической форме либо весь процесс решения, либо его ключевые моменты. Также для понимания обучающимися универсальности законов логики необходимо решение нескольких задач, имеющих одинаковую логическую структуру, но относящихся по содержащимся в них понятиям к различным доступным обучающимся областям сферы культуры, быта и производства. При этом желательно, чтобы логические операции в условиях задач выражались различными словами или словосочетаниями.

Отметим, что мотивация обучающихся к развернутому описанию процесса решения и его результата (ответа задачи) тормозится тем фактом, что многие задачи имеют единственное решение и/или однозначный (без разветвлений) путь логических рассуждений, и обучающиеся не видят смысла в детализации рассуждения, а тем более в его письменном представлении. В то же время задачи с неоднозначным ответом, с ответом «ситуация невозможна, решений нет» наглядно требуют обоснования либо вариативности ответа, либо его отсутствия. Поэтому такие задачи и необходимы для формирования логической грамотности.

Рассмотрим несколько вариантов решения одной из логических задач.

**Пример 1.** В секретной лаборатории на должностях заведующего, программиста и инженера работают сотрудники X, Y и Z. Разведчику достоверно известно следующее: 1) если Z – программист, то Y – инженер; 2) если Z – инженер, то Y – заведующий; 3) если Y – не программист, то X – не программист; 4) если X – заведующий, то Z

– инженер. Выясните, кто есть кто.

**Первое решение.** Ни одно из четырех условий не приводит нас к однозначному определению должности хотя бы одного из трех сотрудников. Таким образом, мы имеем дело как раз с задачей, решение которой разветвляется, требует анализа нескольких случаев. Попытаемся решать эту задачу «в лоб». Начнем с первого условия. Дальнейшие выводы зависят от того, является ли Z программистом. Поэтому рассмотрим два случая.

Пусть Z – программист. Тогда Y – инженер, а значит, X – заведующий. Если X – заведующий, то Z должен быть инженером, а не программистом. Противоречие с предположением.

Пусть Z – не программист. Тогда Z – инженер или заведующий. Если Z – инженер, то Y – заведующий (по второму условию), а X – программист. Снова проверяем условия и получаем противоречие условию 3. Если Z – заведующий, то один из X и Y – программист. Если X – программист, то Y – не программист, и по условию 3 X должен быть программистом. Значит, Y – программист, X – инженер.

**Ответ.** X – инженер, Y – программист, Z – заведующий.

В представлении решения задачи естественно можно использовать таблицы. Но заметим, что в данном случае нам надо строить не одну, а три таблицы для иллюстрации рассуждений в каждом случае, и заполнение каждой из них требует пояснений.

Отметим, что в первом решении мы не искали «легких путей». Мы последовательно перебирали каждое условие и случаи, которые возникали в связи с рассмотрением этих условий. Более лаконичное решение можно было получить, если начинать анализ с тех условий, которые приводят к наименьшему разветвлению случаев. Например, если начать с рассмотрения условия 3, решение может быть следующим.

**Второе решение.** Пусть Y – не программист. Тогда из третьего условия следует, что X – не программист. В этом случае программистом может быть только Z. Отсюда из условия 1 получаем, что Y – инженер. Для X остается последняя должность – заведующего. Но из четвертого условия тогда Z будет инженером. Получили противоречие: Y и Z – оба инженеры. Этот вариант невозможен.



Значит,  $Y$  – программист. Поскольку  $Y$  – не заведующий, то  $Z$  – не инженер. Таким образом,  $Z$  – не программист и не инженер, то есть заведующий, а  $X$  тогда работает инженером. Приходим к тому же ответу.

В рассмотрении второго случая использовалась равносильность условия «Из  $A$  следует  $B$ » и обратно-противоположного условия «Из не  $B$  следует не  $A$ ». Это так же позволило сделать рассуждения более сжатыми.

В учебно-методической литературе учитель, как правило, встречается с лаконичными красивыми решениями задач, что вызвано естественным стремлением авторов представить наиболее оптимальные решения. Однако это часто приводит к тому, что учителю информатики (математики) не ясно, как получить такое решение. Почему нужно начать с анализа такого-то случая, а не другого. С теми же проблемами сталкиваются и обучающиеся. Кроме того, если обучающийся (учитель) редко решает неалгоритмические задачи, он не имеет ни опыта эвристического поиска решения, ни опыта довольно трудоемкого обоснования полученного решения.

Подчеркнем, что в основе учебной деятельности, связанной с решением логических задач, лежат в первую очередь не технические приемы, а понимание необходимости полного логического обоснования, владение общелогическими и формально-

логическими действиями. Тем не менее мы считаем полезным рассматривать специальные подходы к решению нестандартных задач, которые, с одной стороны, дают некоторую ориентировочную основу деятельности, а с другой – позволяют расширить логическую культуру обучающихся, освоить непривычные конструкции. После такого укрепления «технической базы» и обучающийся, и учитель готовы к тому, чтобы искать лаконичные и красивые решения логических задач.

**Третье решение.** К этому способу решения мы приходим, если обучающиеся начинают просто подбирать возможный ответ, но затрудняются обосновать его единственность (а он может быть и не единственным). Тогда хаотичный перебор вариантов обучающимися позволяет учителю предложить рассмотреть все возможные случаи. Перечислять их удобнее всего в виде таблицы (табл. 1). Каждой строке соответствует один случай. Например, первая строка – это случай, когда  $X$  – инженер,  $Y$  – заведующий,  $Z$  – программист. Рядом поместим столбцы, в которых мы будем пометить истинностное значение условий задачи. Эти условия предварительно удобно закодировать на символическом языке, используя вполне очевидные обозначения (например,  $X_п$  будет означать, что « $X$  – программист»,  $X_{не п}$  – « $X$  – не программист»). И заполним таблицу («1» – высказывание истинно, «0» – ложно).

Таблица 1

Номер случая	$X$	$Y$	$Z$	$Z_п \rightarrow Y_и$	$Z_{и} \rightarrow Y_з$	$Y_{не п} \rightarrow X_{не п}$	$X_з \rightarrow Z_и$
случай 1	и	з	п	0	1	1	1
<b>случай 2</b>	<b>и</b>	<b>п</b>	<b>з</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
случай 3	з	и	п	1	1	1	0
случай 4	з	п	и	1	0	1	1
случай 5	п	и	з	1	1	0	1
случай 6	п	з	и	1	1	0	1

Анализ истинностных значений высказываний, описывающих распределение должностей между сотрудниками лаборатории, показал, что условию одновременной истинности всех высказываний удовлетворяет только случай 2. Отсюда, приходим к ответу задачи:  $X$  – инженер,  $Y$  – программист,  $Z$  – заведующий.

В оформлении решения мы сознательно не использовали специальную символику

алгебры высказываний. Для обучающихся 5–7 классов излишняя формализация препятствует пониманию задачи. Заметим также, что полное заполнение таблицы не требуется. Если в данном случае хотя бы одно условие стало ложным, его дальнейшее рассмотрение можно не проводить. Представленный подход к решению задачи, в отличие от предыдущих решений, более алгоритмичен. Его могут реализовать и те обучающиеся



ся, для которых первый способ рассуждения труден, нестандартен.

На основе предложенного метода решения задач можно построить *метод генерации задач на установление соответствия*. Потребность в создании таких задач обусловлена тем, что многие задачи такого типа «затерты», они кочуют из учебника в учебник.

Покажем на примере варьирования условий рассмотренной задачи процесс построения новых задач. Каждая задача опре-

деляется своей математической моделью. Математическую модель задачи из примера 1 мы можем видоизменить, поменяв исходные условия. Например, условия 1–3 оставим без изменений, а четвертое условие заменим так, чтобы ответ получался в случае 3, а не в случае 2. Это ограничение можно получить так: «неверно, что  $X$  – инженер, а  $Z$  – заведующий».

А теперь рассмотрим такой вариант. Пусть последнее ограничение будет « $Z$  – не инженер» (табл. 2).

Таблица 2

Номер случая	X	Y	Z	$Z \rightarrow Y$ и	$Z \rightarrow Y$ и	$Y \rightarrow X$ и	$Z$ и
случай 1	и	з	п	0	1	1	1
случай 2	и	п	з	1	1	1	1
случай 3	з	и	п	1	1	1	1
<b>случай 4</b>	<b>з</b>	<b>п</b>	<b>и</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
случай 5	п	и	з	1	1	0	1
<b>случай 6</b>	<b>п</b>	<b>з</b>	<b>и</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Тогда в условие можно вставить: «Разведчику удалось раздобыть следующие сведения. При этом ему достоверно известно, что ровно два из них ложны». Эти изменения приводят к двум возможным ответам (случай 4 и случай 6). О пользе работы с задачами, имеющими несколько ответов, мы уже говорили выше.

Кроме того, мы можем наложить на эту математическую модель другой сюжет, например, фантастический. И наша задача станет почти совсем другой, хотя и с очень похожей математической моделью [7].

**Пример 2.** На планете N живут племена мерзяков, тупонцев и дикоедов. Каждое племя имеет одну из моноокрасок: черную, серую или бесцветную. Четверо исследователей сделали заявления: 1) если дикоеды – черные, то тупонцы – серые; 2) если дикоеды – серые, то тупонцы – бесцветные; 3) если тупонцы – не черные, то и мерзяки – не черные; 4) тупонцы не бесцветные. Опытный космопутешественник Йон Тихий точно знает, что двое из ученых ошибаются. Как окрашено каждое племя?

Отдельное внимание хотелось бы уделить распространенным сюжетным задачам, героями которых являются всегда говорящие правду рыцари и всегда лгущие *лжецы*. Кро-

ме классических сюжетных героев в этих задачах могут встречаться так же *хитрецы*, то есть обычные люди, которые иногда лгут, иногда говорят правду.

**Пример 3** [1]. Из трех человек, А, В и С, один – рыцарь, другой – лжец, а третий – хитрец. А сказал: «Я хитрец». В сказал: «А и С иногда говорят правду». С сказал: «В – хитрец». Кто из них кто?

**Первое решение.** Проанализируем каждое из высказываний. Первое высказывание не мог сделать рыцарь, значит, А – не рыцарь. Второе высказывание будет правдой, только если среди А и С нет лжеца. Но тогда лжецом будет В, а это противоречит тому, что он сказал правду. Таким образом, второе высказывание обязано быть ложным, и В – не рыцарь. Следовательно, рыцарем может быть только С. Таким образом, В – хитрец (рыцарь сказал правду), а А – лжец.

**Ответ.** А – лжец, В – хитрец, С – рыцарь.

Как уже говорилось, к решению можно было прийти и другим путем. Рассмотрим решение этой задачи табличным методом, который позволяет выписать все возможные случаи распределения ролей между героями сюжета.

Второе решение. Построим таблицу, перечисляющую все случаи распределения ролей (табл. 3).

Номер случая	A	B	C	Высказывание A	Высказывание B	Высказывание C
случай 1	л	р	х	0	0	0
<b>случай 2</b>	<b>л</b>	<b>х</b>	<b>р</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
случай 3	р	л	х	0	1	0
случай 4	р	х	л	0	0	1
случай 5	х	л	р	1	1	0
случай 6	х	р	л	1	0	0

Опишем, к примеру, заполнение первой строки. Если А – лжец, то фраза «Я хитрец» в его исполнении будет ложной, и значение высказывания А будет ложным. В лжет, так как А, будучи лжецом, никогда не говорит правды. С лжет, так как В по предположению рыцарь, а не хитрец. Аналогично заполняем все остальные строки таблицы.

Проанализируем результат заполнения строк таблицы, соотнеся предполагаемые роли героев сюжета и соответствие этим ролям истинностных значений их высказываний. В первом случае А – лжец, значит, он и должен лгать, что согласуется с истинностным значением первого высказывания. Рыцарь В должен говорить правду, а он лжет. Получили противоречие между предполагаемой нами ролью В и его истинным «лицом». Значит, случай 1 невозможен. Таким же образом, анализируя остальные случаи, приходим к единственному **ответу**: А – лжец, В – хитрец, С – рыцарь (случай 2).

Меняя в таблице, построенной для решения задачи о рыцарях, лжецах и хитрецах значения высказываний, произнесенных героями сюжета, можно для каждого распределения этих значений подобрать соответствующие высказывания для героев и получить различные задачи, как имеющие ответы на поставленный вопрос об определении «Кто есть кто», возможно даже не единственные, так и не имеющие ответов вовсе.

Кроме того, полезно в создаваемых задачах формулировать требования в разных формах. Например, вопрос в задаче может звучать так: «Может ли А быть рыцарем?»; «Докажите, что В не может быть хитрецом»; «Докажите, что не могут одновременно выполняться два условия – А быть рыцарем, а В быть лжецом» и так далее.

Рассмотренные задачи широко распространены в олимпиадной математике. Они обладают занимательным сюжетом с чертами парадоксальности, привлекательной для школьников. Математическая модель в этих задачах может быть как довольно простой, так и очень сложной. В школьных учебных пособиях задачи о рыцарях и лжецах почти не встречаются, хотя они могли бы как обогатить задачный материал и повысить мотивацию к изучению математики и информатики, так и содействовать развитию всего спектра логических УУД. Эти задачи также развивают комбинаторное мышление, умение выдвигать и подтверждать или опровергать гипотезы и т. д. Так как практически все логические задачи не являются алгоритмическими (в классическом понимании алгоритмичности), то их решение развивает эвристические и исследовательские умения. Реализуя требования формирования и развития у обучающихся проектных и исследовательских умений, можно разрабатывать с ними проекты, содержащие исследование вариаций на тему какой-либо данной задачи или результат самостоятельной разработки наборов или серий задач, удовлетворяющих определенным требованиям.

Для достижения указанных образовательных результатов необходимо при обучении решению логических задач основное внимание уделять освоению логических законов и методов. Для этого нужно полноценное обсуждение решений задач с обучающимися, обсуждение различных способов рассуждений, логических ошибок. В обучении школьников желательно использовать логические задачи разнообразных типов, не акцентируя внимание на технических приемах, добиваясь формирования навыков поиска и объяснения решения.

## Библиографический список

1. Горбачев Н. В. Сборник олимпиадных задач по математике. – М.: МЦНМО, 2004. – 560 с.
2. Дулатова З. А., Лапшина Е. С. Развитие культуры трансляции способов познавательной деятельности у студентов педагогических вузов в процессе изучения методов индуктивных рассуждений // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С. 41–55.
3. Дулатова З. А., Лапшина Е. С. О развитии логического мышления учащихся средствами математики // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 7–12.
4. Кузьмин О. В. Логические задачи: учебное пособие. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1999. – 204 с.
5. Мартишина Н. И. Логическая компетентность как основа науки и профессионального образования // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 129–134.
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 20.03.2017).
7. Раскина И. В., Шноль Д. Э. Логические задачи. – М.: МНЦМО, 2014. – 120 с.
8. Фазилова Ш. Н. К. Решение математических задач как способ развития логического мышления учеников начальных классов // МНКО. – 2015. – № 3 (52). – С. 178–181.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/> (дата обращения: 20.03.2017).
10. Christy H. Vaughn. Middle School Mathematics Students' Perspectives on the Study of Mathematics. Dissertation. 2012. ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3494607)
11. Young G. The Journey to Becoming Constructivist, Presidential Award for Excellence in Mathematics and Science Teaching, Secondary Mathematics Teacher. 2014. ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3668811)

Поступила в редакцию 08.04.2017

**Dulatova Zainep Asanaliyeva**

*Cand. Sci. (Physical and mathematical), Chair of the Department of mathematics and method of teaching mathematics of Irkutsk State University, [dulatova@yandex.ru](mailto:dulatova@yandex.ru), Irkutsk*

**Lapshina Elena Sergeevna**

*Cand. Sci. (Physical and mathematical), Assoc. Prof. of the Department of mathematics and method of teaching mathematics of Irkutsk State University, [esl7828@gmail.com](mailto:esl7828@gmail.com), Irkutsk*

## LOGICAL PROBLEMS AS MEANS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES

**Abstract.** Forming of logical universal learning activities is one of major tasks of education. The article is devoted to the logical problems as effective means of development of the logical thinking, forming of logical universal learning activities. Basic principles of educating for the decision of logical problems are distinguished. In particular, educating to the methods of decision of logical problems must not be only educating to the algorithm. It must be first of all educating to logical principles, logical literacy, to ability to expound the ideas, to analyze, present information. As an example the traditional tabular method of decision of logical problems is considered in the article. The method of generation of new logical problems is offered.

**Keywords:** universal learning activities, logical thinking, mathematical education school.

## References

1. Gorbachev, N. V., 2004. The collection of olympiad problems in mathematics. Moscow: MCCME Publ., 560 p. (In Russ.)
2. Dulatova, Z. A., Lapshina, E. S., 2008. The development of translation culture of cognitive activity methods for students of teacher training universities in the process of study of the methods of inductive reasonings. Siberian Pedagogical Journal, 10, pp. 41–55. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Dulatova, Z. A., Lapshina, E. S., 2016. About the development of logical thinking of students means of mathematics. Siberian Pedagogical Journal, 18, pp. 178–181. (In Russ., abstract in Eng.)

nal, 3, pp. 7–12. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Kuz'min, O. V., 1999. Logical problems: shoolbook. Irkutsk: Irkutsk University Publ., 204 p. (In Russ.)

5. Martishina, N. I., 2011. Logical competence as the basis of science and vocational education. Higher Education in Russia, 5, pp. 129–134. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Professional standard «Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)». Available at: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (accessed 20 March 2017) (In Russ.)

7. Raskina, I. V., SHnol', D. Je., 2014. Logical problems. Moscow: MCCME Publ., 120 p. (In Russ.)

8. Fazilova, Sh. N. K., 2015. Solving mathemat-

ical problems as a way of development of thought in primary school. RMNKO, 3 (52), pp.178–181. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Federal state educational standard of secondary (complete) general education. Available at: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/> (accessed 20 March 2017) (In Russ.)

10. Christy, H., 2012. Vaughn Middle School Mathematics Students' Perspectives on the Study of Mathematics. Dissertation. ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3494607)

11. Young, G., 2014. The Journey to Becoming Constructivist, Presidential Award for Excellence in Mathematics and Science Teaching, Secondary Mathematics Teacher. ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3668811)

*Submitted 08.04.2017*

Урман Светлана Александровна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, [urman1985@bk.ru](mailto:urman1985@bk.ru), Новосибирск

## АНАЛИЗ ФОНЕТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ, ВОЗНИКАЮЩИХ ПРИ ОСВОЕНИИ РУССКОГО И ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

*Аннотация.* В статье анализируются трудные для произношения звуки русского и английского языков, как по отдельности, т. е. внутри каждого языка, так и в сравнительном аспекте. Выделяются общие трудности для двух языков и анализируется причина их возникновения, оценивается разница в способе произношения и звучании сходных звуков и звукосочетаний, составляется рейтинг проблемных звуков по частоте встречаемости. Выявляется частота выпадений, удвоений и замены одних звуков русской и английской речи другими. Также оценивается частота обращений к логопедам и эффективность их работы. Исследование проводилось с применением метода анкетирования, а также анализа более ранних работ на сходную тему.

*Ключевые слова:* фонетика, звуки, буквы, буквосочетания, анкета.

**Актуальность** данного исследования обусловлена необходимостью понимания, есть ли связь между фонетическими проблемами освоения русского и английского языков, а если это так – установить характер этой связи для дальнейшей разработки методики обучения английскому языку, сходной с методиками коррекции произношения, используемыми логопедами в русском языке [2; 6; 7]. Полезно также выделить в обоих языках наиболее часто встречающиеся проблемы, чтобы проанализировать их и составить рейтинг, который поможет педагогу определить, наиболее трудные звуки и звукосочетания и быстро исправить имеющиеся ошибки.

Освоение родного, в данном случае русского, языка начинается с самого рождения. Уже в 11–13 месяцев ребенок произносит первые осознанные слова: *papa*, *мама* и др. К году речь обогащается существительными и некоторыми именами собственными, состоящими из одного слога. В 1 год 4 месяца ребенок уже произносит слова, состоящие из двух одинаковых слогов, а еще за 4 месяца осваивает слова из разных слогов. В этом же возрасте имеют место сокращения трехслоговых слов. К двум годам ребенок уже способен к родовому обобщению предметов и в его речи появляются первые предлоги [4; 8; 9]. Данная закономерность характерна для детей, говорящих на любом языке, поскольку обусловлена развитием мозга, а также носоглотки, гортани, надгортанников и других анатомических структур, отвечающих за появление и функционирование

связной речи. Однако в дальнейшем наблюдаются некоторые различия в развитии речи. Это связано с определенной разницей в фонетическом и грамматическом строе русского и английского языков. В отличие от русского языка, в английском 26 букв, различающихся по способу чтения, в зависимости от сочетания между собой и множества других факторов, о которых будет сказано ниже. Для русскоязычных учеников трудности в произношении английских букв и буквосочетаний также связаны с тем, что данный язык не является для большей части из них языком общения, т. е. не может, в отличие от родного, усваиваться с первых месяцев жизни методом подражания произношению взрослых и бессознательного анализа их речи, как это обычно происходит при освоении родного языка.

Цель статьи: выявить наличие или отсутствие связи между проблемами в произношении русских и английских звуков и звуковосочетаний.

Автор пользовался *методом* количественного и качественного анализа сходства и различия вызывающих трудности в произношении и написании английских и русских звуков и букв, а также звуковосочетаний и буквосочетаний. Проводилось анкетирование студентов НГПУ очного и заочного отделений. Всего в опросе принимали участие 80 человек в возрасте от 17 до 45 лет. Предлагавшаяся студентам анкета состояла из двух блоков. Вопросы 1 и 6 первого блока задавались с целью определить количество обращений к логопеду и эффективность ра-

боты с ним. Вопросы 2, 3, 4, 5, практически идентичные вопросам 1, 2, 3 и 4 второго блока анкеты, ставились с целью выделить частоту встречаемости конкретных проблем и провести сравнительный анализ этих проблем при изучении двух языков.

Путем сравнительного анализа ответов на вопросы 1-й и 2-й анкет были выявлены следующие закономерности.

1. Для русских студентов, изучающих английский язык, количество представляющих трудности в произношении и написании английских букв в 1,5 раза выше, чем русских. Однако сам состав трудных звуков достаточно близок, несмотря на то, что английские звуки требуют несколько иной артикуляции, чем русские и часто звучат по-другому. Тем не менее следует отметить звуки [p] [r], [л] [I], [з], [ð], [ш], [f], как общие в двух языках, наиболее часто вызывающие трудности с произношением. Наиболее «трудным» звуком оказался для обоих языков звук [p]. Опрашиваемые отмечали трудности с ним, как в произношении единичного звука, так и в замене его в русском языке звуком [л], а в английском – звуком [p] или [y]. Известно, что в русском языке [p] является язычковым сонорным звуком и требует при произношении определенных усилий, связанных с вибрацией кончика языка, почти касающегося при этом середины неба. Именно с такой достаточно сложной позицией (необходимость одновременно выдохнуть, вибрировать кончиком языка и при этом не касаться самого неба), скорее всего и вызваны многочисленные (32 человека из 80) случаи обращения к логопеду с целью правильно сформировать произношение именно этого звука. Английское [r] – щелевой звонкий звук, намного мягче. В его произнесении участвуют в большей степени губы, а вибрация куда короче и легче, чем в русском языке. Чтобы произнести звук [r], нужно кончик языка поднять к небу, вернее к заднему скату альвеол (*альвеолы – это бугорки над верхними зубами*), но не дотрагиваться до него. Язык чуть закручен и оттянут назад [3; 12]. Автор считает, что подобная общность проблемы русского и английского звука в данном случае может быть вызвана, в частности, психологическими трудностями, связанными с тем, что обучающиеся уже когда-то имели сходные трудности, и теперь стараются

сразу выговаривать английский звук так, как логопед приучил их выговаривать русский. Что касается трудностей, вызываемых необходимостью произнести звук [л], почти одинаковый в английском и русском языках, то основная проблема, выявленная в результате анкетирования, оказалась не в том, что данный звук не выговаривают, а скорее в том, что его пытаются заменять то на [p], то на [в] – в русском языке и «теряют» в английском.

2. Проблема буквосочетаний. Данная проблема выявлена исключительно в английском языке, поскольку для русского она гораздо менее актуальна. Однако, анализируя результаты анкетирования, а именно второй «английской» анкеты, автору удалось составить примерную классификацию наиболее «проблемных» буквосочетаний.

I – *ught* – 35

II – *ng* – 29

III – *th* – 22

IV – *tch* – 17

V – *kn* – 13

VI – *ph* – 9

VII – *ch, ou, ck* – 7

VIII – *sh* – 6

VIII – *tion* – 5

Римскими цифрами обозначено место в составленном автором рейтинге, которое занимает то или иное буквосочетание, арабскими – количество опрошенных, назвавших это сочетание трудным. Может показаться, что трудность восприятия сочетания обусловлена количеством букв, включенных в него, однако приведенный выше рейтинг однозначно указывает на то, что это не так: в первом и последнем сочетании равное количество букв, нет здесь и указания на то, что количество ошибок нарастает с уменьшением сходства с русским прочтением: на практике ни одно из этих сочетаний не несет в себе черты подобного сходства. Автор не претендует на знание однозначного ответа, почему именно эти сочетания в таком порядке вызывают проблемы, но считает возможным, что по крайней мере некоторые из этих ошибок обусловлены выправленными (или не выправленными) аналогичными звуками в русском языке. Подобная гипотеза допустима в сочетаниях *th, sh, tion* – читающихся, соответственно, как [с(з)], [ш], [шн], так как именно эти звуки обозначены в таблице,



как трудные для произношения. В случае с *ng* и *kn* скорее всего имеет место обычная проблема с запоминанием необходимости пропустить при произношении и чтении соответственно буквы *g* и *k*.

Следующей рассматриваемой проблемой являются встречающиеся как в русском, так и английском языке случаи «выпадения» и «удвоения» звуков. Как показало данное исследование, выпадения происходят в русском в 3 раза, а в английском – почти в 2 раза чаще, чем удвоения. Разница между встречаемостью таких проблем внутри каждого из этих языков меньше, но также заметна.

В конце анкеты автор анализирует вопрос о субъективных причинах возникновения трудностей с освоением английской фонетики. Большая часть опрошенных заявляют, что главной трудностью (47 из 80) для них является произношение, на втором месте – запоминание, на третьем – написание. И только 12 человек заявили, что вообще не имеют трудностей с освоением английской фонетики. Анализируя полученные результаты, автор сравнивает количество заявленных опрошенными тех или иных проблем с произношением русских звуков – 96, и тех или иных проблем с произношением англий-

ских звуков и звукосочетаний – 80. При том, что к логопеду обращались 30 человек из 80, а английский язык в том или ином объеме изучали все.

**Выводы.** Таким образом, можно утверждать, что определенная связь между проблемами и произношением русских и английских звуков действительно существует: выделено 4 звука, представляющих серьезные трудности при овладении обоими языками – это звуки [p], [л], [ж], [ш], [з] и [с]. Из них [p] – является переднеязычным, зубным согласным, в русском языке и звонким целевым – в английском, [л] – переднеязычным, [ж], [ш], [з] и [с] – щелевые согласные в обоих языках, образованные трением воздуха о сближенные органы речи [1; 5; 6; 10]. Следовательно, именно согласные звуки вообще и переднеязычные и фрикативные в особенности являются наиболее трудными. Можно также утверждать по результатам опроса, что работа новосибирских логопедов как правило (в 26 случаях из 30) достаточно эффективна и приносит желаемый результат. В связи с этим эффективными могут оказаться методы обучения английской фонетике, основанные на методах, применяемых в логопедии.

#### Библиографический список

1. Басова А. Г., Егоров С. Ф. История сурдопедагогики: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984. – 295 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
3. Евстифеева М. В. Теоретическая фонетика английского языка. Лекции, семинары, упражнения. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 168 с.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Красанд, 2010. – 2016 с.
5. Максаков А. И., Куликовская Т. А. Ш-Ш-Шипящие скороговорки. – М.: Карапуз, 2007. – 134 с.
6. Пятница Т. В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. – М.: Феникс, 2013. – 176 с.
7. Шалаева Г. П. Логопедические игры. – М.: Слово: Эксмо, 2008. – 176 с.
8. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: монография. – М., 2000. – 314 с.
9. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.
10. Baker Ann. Ship or sheep? An intermediate pronunciation course. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 173 p.
11. Daniel Jones, Dennis Ward. The Phonetics of Russian. – Cambridge: Cambridge University Press, 1969. – 308 с.
12. Peter Roach, Widdowson H. G. Phonetics. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 116 с.

Поступила в редакцию 15.04.2017

## THE ANALYSIS OF THE PHONETIC PROBLEMS THAT ARISE IN THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUGES

*Abstract.* This article analyzes difficult to pronounce sounds of the Russian and English languages separately, that is, within each language, and in a comparative aspect. Common challenges for the two languages are highlighted and the reason of their occurrence is analyzed, the differences in the method of pronunciation and sounding of similar sounds and sound combinations are evaluated, the ranking of problem sound combinations in the frequency of occurrence is made up. The frequency of deposition, doubling and replacement of some of the sounds of Russian and English speech by others is revealed. Also the frequency of references to speech therapists and their effectiveness is assessed. The study was conducted using the method of survey and the analysis of earlier works on similar topics.

*Keywords:* the phonetics, sounds, letters, combinations of letters, the questionnaire

### References

1. Basova, A. G., Egorov, S. F., 1984. History of surdopedagogy chair. Moscow: Education Publ., 295 p. (In Russ.)
2. Galperin, I. R., 1981. Text as an object of linguistic research. Moscow: Nauka Publ., 140 p. (In Russ.)
3. Evstifeeva, M. V., 2011. Theoretical phonetics of the English language. Lectures, seminars, exercises. Moscow: Flinta Publ., Nauka Publ., 168 p. (In Russ.)
4. Leont'ev, A. A., 2010. Language, speech, speech activity. Moscow: Krasand Publ., 2016 p. (In Russ.)
5. Maksakov, A. I., Kulikovskaya, T. A., 2007. Sh-sh-Hissing tongue twisters. Moscow: Karapuz Publ., 134 p. (In Russ.)
6. Friday, T. V., 2013. Speech therapy in tables, charts, figures. Moscow: Feniks Publ., 176 p. (In Russ.)
7. Shalaeva, G. P., 2008. Speech therapy games. Moscow: Word Publ., Eksmo Publ., 176 p. (In Russ.)
8. Filicheva, T. B., 2000. The peculiarities of the formation of speech in children of preschool age. Moscow, 314 p. (In Russ.)
9. Elkonin, D. B., 1998. Development of oral and written speech of students. Moscow: INTOR Publ., 112 p. (In Russ.)
10. Baker, Ann., 2006. Ship or sheep? An intermediate pronunciation course. Cambridge: Cambridge University Press Publ., 173 p.
11. Jones, Daniel, Ward, Dennis, 1969. The Phonetics of Russian. Cambridge: Cambridge University Press Publ., 308 p.
12. Roach, Peter, Widdowson, H. G., 2001. Phonetics. Oxford: Oxford University Press Publ., 116 p.

*Submitted 15.04.2017*

УДК 378+37.0

*Асадуллин Раиль Мирваевич*

*Доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, rail\_53@mail.ru, Уфа*

*Фролов Олег Викторович*

*Доктор педагогических наук, профессор, Оренбургский государственный университет, fov-osu@mail.ru, Оренбург*

## СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ: ПОИСК НОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

*Аннотация.* Предлагаемая статья по своему характеру является теоретической. Изменения в университетском управлении требуют учета его региональной специфики. Существующая модель управления педагогическим университетом не удовлетворяет общественным потребностям и экспектации образовательного и профессионального сообщества, что порождает запрос на повышение обоснованности и доказательности образовательной политики и в целом задает контекст для новых научных и практических подходов к управлению вузами профессионального педагогического образования. При подготовке статьи использованы итоги углубленного анализа массива научно-педагогических публикаций, опыта управленческой деятельности, обзора аналитических материалов ведущих российских и зарубежных ученых, отечественных и зарубежных образовательных организаций, органов управления образованием.

Предлагаемые к обсуждению в статье результаты заключаются в теоретико-методологическом обосновании управленческой концепции в условиях трансформации ценностных позиций интенсивно меняющегося общественного пространства.

*Ключевые слова:* образовательная система, профессиональное образование, система профессионального образования, педагогическое образование, университет, институциональный кризис, эффективность высшей школы, развитие университетов.

В последнее время в России активно дискутируется вопрос о перспективах высшего педагогического образования, его роли в развитии экономики и общества, направлениях формирования и реализации научно-технической политики, императивом которых становится необходимость учитывать текущие и грядущие глобальные изменения и определяющие их внутренние и внешние факторы, что, в свою очередь, порождает запрос на различные модели педагогических университетов и задает рамку для новых подходов к университетскому управлению. Формирование принципиально новой образовательной практики требует реформирования системы профессионального педагогического образования, которая должна быть понятной и практичной для стейкхолдеров: работодателей, профессиональных сообществ, органов власти и управления, обучающихся.

**Цель статьи** заключается в обосновании необходимости перенормирования управления педагогическим университетом, стра-

тегическим приоритетом которого является его функционирование и развитие как регионального научно-образовательного центра.

Поиск новой идентичности педагогического университета обусловлен современными изменениями в природе общества и системе производства знаний [18], возрастающим значением знаний как капитала и основы для экономической конкурентоспособности и роста производительности [21], что, в свою очередь, привело к появлению философии образования как услуги. Первостепенное значение в образовании стало придаваться развитию у студентов аналитического, критического, творческого мышления, интеллектуальной независимости, умения воспринимать, добывать, перерабатывать информацию; формированию способности не столько применять полученные знания, сколько создавать новые знания за счет мышления и коммуникации и действовать в соответствии с ними [2; 3; 13; 19; 20].

В современной экономической науке утверждается, что образовательная услуга – это экономическое благо в виде нематериального продукта, способного удовлетворить потребность человека в приобретении знаний, умений и навыков [12].

Образование – это сфера производства нематериальных услуг, направленная на воспроизводство производительных сил общества. В этом смысле образование – экономическая категория.

Образование – это сфера услуг (как действие, труд, имеющий потребительную стоимость), результатом предоставления которых является новый уровень деятельности потребителя. В этом смысле образование становится товаром (экономическая категория) при условии рассмотрения единства его потребительной стоимости и стоимости. *В аксиологическом же отношении потребление влечет утрату образованием сверхценностного для человека характера, низведение его до ценности рядовых потребительских товаров и услуг.* Пользуясь термином Дж. Ритцера, происходит «макдональдизация» образования, где образовательная услуга, как и само знание, оценивается в параметрах потребительской полезности [11].

Будучи включенным в сферу производства нематериальных услуг, высшее образование вынуждено практиковать однобокие, партикулярные формы воспроизводства субъектности, ограничиваясь профессиональными навыками «человека-функции», востребованного на рынке труда. Именно партикулярность представляет одну из главных целей глобализации и интернационализации образования, которые являются приспособлением последнего к запросу основных субъектов глобальной капиталистической экономики. Это запрос на «частичного индивида» – квалифицированного работника-исполнителя, «узкого» специалиста, функционера. Это отказ от культурной роли образования как механизма становления целостного человека. Должны констатировать, что в российской академической среде, традиционно склонной к консервативному национально-образовательному мышлению, факт прорыночной направленности системы высшего образования становится общепризнанным.

*Для педагогического образования реализа-*

*ция концепции подготовки «учителя-функционера», мировоззренческие универсалии которого культурно ограничены системой экономических констант субъектного взаимодействия, содержательно объединяющих индивидуально и профессионально особенные интерпретации жизненных смыслов, определяющих особенности профессиональной культуры и принятую в ней шкалу ценностей, является началом конца человекообразующей функции образования.*

Цивилизационный разлом старого и нового миропорядка (конец XX – начало XXI в.) существенно изменил общественное представление об университете как культурном центре, способном удерживать и транслировать духовные смыслы национальной культуры. По мысли апологетов компетенциализации, современный университет должен стать центром подготовки функционеров, интеллектуально и культурно изолированных внутри монотематичного, экономического опыта жизнедеятельности. Возобладал рациональный подход, согласно которому знание транслируется исключительно для экономически конкретных нужд и решает задачи политико-экономического развития, что, в свою очередь, требует оправдания университетами вложенных в них финансовых средств получением экономических и социально значимых результатов. Доминирующее положение в вузах заняли менеджеры от образования, в то время как профессорско-преподавательский состав занял подчиненное положение; университет превращается «из храма науки в market place» – торговую площадку, в «экономическую корпорацию» по продаже знаний [10; 17].

Как ответ на вызовы экономики знаний и необходимость диверсификации доходов вуза Г. Ицковиц предлагает модель предпринимательского университета, в которой университет является *центром производства и применения практичного знания*, основным процессом в котором становятся мышление и коммуникация, направленные на решение актуальных проблем, а основным форматом обучения командная стратегическая и проектная работа [9].

Мы считаем, что суждение о коммерциализации деятельности университетов, а значит и о коммерциализации отношений между субъектами образовательного процесса, хотя оно логически (с позиций экономи-

зации жизненного пространства) безусловно, с социально-нравственной точки зрения неудовлетворительно, поскольку признание деятельности университета как инструмента рыночных отношений по производству образовательных услуг вредно как для самой системы образования, так и для определения ее места в формировании социальной структуры общества. *Миссия высшего образования гораздо шире и более значима, поскольку направлена на повышение образованности нации, ее интеллектуального, культурного, духовного и нравственного потенциала.* Стратегия развития высшего образования должна формироваться исходя из его социокультурной функции, заключающейся в воспроизводстве знаний, в создании общественно значимых интеллектуальных продуктов и развитии кадрового потенциала государств.

В условиях нарастающей дифференциации и специализации профессиональной деятельности, дробления ее на узкие специализации, уничтожающие основания морально-этической практики человека, нужно помнить, что подлинное университетское образование должно быть подчинено цели формирования поколения, обладающего новым гуманистическим мировоззрением, в основе которого глубокое понимание и разумность совершаемого, практический здравый смысл, уважение достоинств и свобод личности, интересы человечества в целом, поколения, способного руководствоваться ценностями, публично признающими в качестве приоритета человека, ибо в нем (человеке) кроме мозга и тела заключен важнейший нематериальный компонент – душа, дух, человеческое «Я» [2].

Императивы «школы прошлого», конституирующие университетский образовательный процесс, детерминирующие структуру управленческого сознания на уровне противоречий, противопоставлений, диктата, и пространство культуры отношений, сохраняющее «оппозицию» студенчеству, требуют глубокой трансформации, с чем соглашаются многие эксперты и руководители образовательных организаций [6].

Критикуя с гуманных позиций императивы «школы прошлого», полагаем, что нужно создать условия для реализации человеком права выбора индивидуальной образовательной траектории на различных этапах жизни и карьеры с учетом многообразия получае-

мого опыта. Как отмечает профессор Института образования Лондонского университета Р. Барнетт, в настоящее время, когда мировоззрение в структуре общественного сознания релятивизируется и происходит делегитимация концептов «знание» и «истина», из языка, описывающего университет, исчезают «термины «Я»: «речь идет о понятиях индивидуального развития, самореализации, раскрытия личности в рамках университета. Проблема, с которой сталкиваются эти понятия, очень проста – все они опираются на веру в существование личной идентичности и в то, что задача высшего образования состоит в ее развитии. Но в эпоху постмодернизма понятие персональной идентичности само по себе становилось проблематичным. «Я» растворилось» [5, с. 52].

Помимо массовизации, европеизации, компетенциализации, цифровизации, мобильности знаний, изменения общественных и индивидуальных ценностей образования (низкий уровень участия граждан в непрерывном образовании), доминирования пожилых работников в системе образования (результат – геронтократия, снижающая инновационный потенциал образовательного сообщества), распространения негуманных социально-образовательных инноваций (трансгендерная педагогика), снижения финансирования системы высшего образования (сегодня экономические и финансовые обстоятельства становятся главным условием полноценного функционирования системы), университеты вынуждены противостоять целому ряду и иных современных вызовов, и, прежде всего, интернационализации, которая может привести к тому, что «Россия станет глубокой периферией глобального интеллектуального и технологического развития» [7].

Как отмечают исследователи, к интернационализации высшего образования со стороны российского населения по разным причинам складывается скептическое отношение, во многом из-за ощущения угрозы национальной идентичности в условиях усиления глобализационных процессов и иностранного влияния [16].

Вызовом модернизационным процессам является навязываемая извне, прогрессирующая бюрократизация университетского управления, выражающаяся в вынужденной формализации деятельности вузовского



руководства, в использовании для оценки внутренних процессов системы «показателей результативности деятельности, значительная часть которых определяется чисто механически и далеко не всегда учитывает содержательную составляющую профессионального образования» [4]. По мнению И. Адизеса, бюрократия приводит к имитации содержательно значимых процессов, к отказу от рефлексии и стратегического действия. Бюрократизация вузовской среды вызывает негативную реакцию со стороны значительной части профессорско-преподавательского состава, что радикально снижает его лояльность и эффективность управленческих действий [1]. Этот вопрос особенно важен в свете дискуссии по поводу образа будущего образования и, в частности, по поводу новых моделей университетов, которые придут на смену традиционным.

Все это свидетельствует об институциональном кризисе университетов, усугубляемом слабой подготовкой и мотивацией студентов к обучению; архаичностью форм передачи знания; слабостью и малым количеством научных исследований; пренебрежением профессоров своими университетскими обязанностями в пользу поисков дополнительных заработков; возрастающим утилитаризмом университетского образования; резким снижением университетской автономии. *Причиной институционального кризиса в современной высшей школе является неадекватность формально-организационного устройства института высшего образования новым ценностям, целям и мотивам образовательной деятельности.*

Названные угрозы (вызовы) требуют *перекодирования идеи педагогического университета и управления им*, которое возможно на следующих принципиальных основаниях: во-первых, *направленность на достижение долгосрочных социальных эффектов*, опережающих прогнозируемые потребности меняющегося общества; во-вторых, отражение основных характеристик новой экономики и общества на *содержании управления образованием*, показателями которого являются гибкость, инновационность, способность оперативно реагировать на вызовы современной социокультурной ситуации; в-третьих, переход *от лозунгов* о политике обеспечения качества образования к действиям по реализации этой политики.

Мы соглашаемся с позицией исследователей, утверждающих, что для снижения уровня вызовов (угроз) необходимо: обновление и омоложение управленческого корпуса системы университетского образования; развитие системы непрерывного образования и, в том числе, образования взрослых; совершенствование системы отраслевого пенсионного обеспечения кадров системы образования, заканчивающих свою трудовую деятельность; создание необходимых условий для повышения инвестиционной привлекательности системы образования [15].

Необходимо реформаторское перенормирование системы университетского педагогического образования, изменение содержания деятельности государственных и общественных институтов ее поддержки и развития, постановка принципиально новых целей и задач развития педагогических университетов.

Педагогический университет сформировался и существует как институционально и идеологически объединенное сообщество студентов и профессорско-преподавательского состава, стремящееся развивать лучший опыт отечественного педагогического образования, предполагающий связи с практикой, гибкость процесса обучения, жесткость требований, исключая узкую специализацию и технологичность в ущерб фундаментальной подготовке. Вместе с О. А. Жуковой и другими исследователями мы утверждаем, что в университетском образовании научение по образцу, которым выступает личность учителя, является главным механизмом трансляции знаний и мудрости в педагогической культуре, передающейся в порядке профессионального наследования. *Педагогический университет выступает не только в качестве инкубатора и ретранслятора знаний, но и содержит в себе духовно-коммуникативную модель «учитель-ученик».* Какой бы технологической оснащенности не достигла система образования, на уровне смысложизненных установок личности, включающих получение профессиональных умений и на их основе профессионально-творческих достижений, она будет нуждаться в мудром учителе, обладающем духовным опытом и культурой разума, и, конечно, в вопрошающем, внимающем ученике, который вступает в диалог с ним. В подобного рода отношениях, формируемых в педагогиче-



ском университете, получаемое и добываемое знание непосредственно возникает как личностный смысл, как духовно-интеллектуальная рефлексия личности, осознающей диалектическую взаимосвязь между творческой свободой и моральной ответственностью перед лицом другого человека [2; 8].

Современный педагогический университет – это структура, которая должна «врасти» в экономику тремя важнейшими ипостасями: подготовкой востребованных кадров, проведением научных исследований и освоением инновационных технологий развития вуза как субъекта хозяйствования. Но возникает вопрос: «Остается ли при этом университет структурой непрагматизированного поиска научных фундаментальных знаний как базовых и профессиональных ценностей?»

Философская аргументация содержания системы университетского педагогического образования сводится к решению задачи подготовки учителя с высоким интеллектуальным уровнем самосознания, способного к концептуальному мышлению, рефлексии творческой деятельности и готового к самостоятельному управлению собственной профессиональной деятельностью, что позволит ему эффективно взаимодействовать с образовательной средой, быть активным субъектом профессиональной деятельности – носителем высоких духовных, интеллектуальных традиций. Решение этой задачи предполагает *создание гибкой, открытой, вариативной системы университетского педагогического образования, в которой духовно-интеллектуальное ядро педагогической традиции передается через духовный опыт учителя и через культуру разума, заключающейся в самом способе философской рефлексии.*

Логика развития профессионального педагогического образования предполагает единую содержательную платформу и парадигму управления университетской подготовкой будущих педагогов, поскольку непрерывное образование, реально отвечающее потребностям личности, общества и государства, не связано с определенным периодом жизни человека и не ограничено профессиональной подготовкой как основной целью: оно включает все этапы образования личности, которые содержательно увязываются по сути и по содержанию, по

формам и методам взаимодействия на субъектов образовательного процесса в систему.

При перенормировании системы университетского педагогического образования необходимо удерживать рамочные представления о долгосрочных перспективах общественного развития и новых миссиях университетов, их новом позиционировании в обществе и региональных сообществах.

Региональные вузы пересматривают свою миссию на потребности регионов, будучи глубоко интегрированными в их жизнь, содействуя их экономическому развитию и удовлетворению потребностей через обучение и реализацию научных исследований.

Исследователи отмечают следующие подходы к позиционированию университета в региональном развитии: на основе *доминирования образовательной функции* (университет рассматривается не просто как «инкубатор» профессиональных кадров для региона, но и как *локальность постоянного производства, воспроизводства и трансляции знания* в разные региональные сообщества); на основе *доминирования научной функции*; на основе *доминирования социальной функции* (социально-ориентированный университет) [14].

Интенсивный поиск приоритетной региональной образовательной модели педагогического университета определяется четырьмя основными тенденциями: 1) сохранение структурных качеств советской системы государственного образования как образовательного пространства закрытого типа, удобного для централизованного управления; 2) ориентация на «рыночный» тип образовательной системы как образовательного пространства открытого типа для удовлетворения потребностей заказчика в зависимости от его социально-образовательных притязаний, лишённого жесткого государственного контроля; 3) становление культурологической, развивающейся в русле гуманистических процессов высшей школы нового типа, способной гармонизировать отношения личности и государства, оправдать пребывание человека в природе, культуре и социуме, преодолеть опасное отставание духовно-нравственного развития человечества от темпов развития технического прогресса; 4) формирование культурологической образовательной системы, которая ориентирована на становление личности

профессионала с целостным видением картины мира и особенность которой заключается в обеспечении гуманистической базы, необходимой для последующей профессиональной социализации, в наращивании личностью духовно-нравственного коэффициента в любой сфере общественной практики.

Изучение мирового и регионального опыта педагогического образования позволяет наметить стратегию развития башкирской национальной системы педагогического образования для прорыва в будущее.

Рассматривая концептуальные заделы, анализируя разные общественные практики, оптимальным вариантом сохранения лучших традиций педагогического образования в русле процессов модернизации мы видим вариант создания *отраслевых образовательных комплексов – кластеров*, включающих образовательные организации различных уровней педагогического образования и выполняющих образовательную, научную и социальную функции.

Учитывая потенциал башкирских педагогических вузов, интеграция интеллектуальных, научных, материальных и кадровых ресурсов в подготовке будущего педагога будет способствовать созданию гибкой системы, обеспечивающей гармоничное сочетание практической направленности деятельности педагогических колледжей с академизмом педагогических университетов, что позволит не только сохранить уникальный опыт педагогического образования, но и развить его с учетом новых реалий.

В кластерной архитектуре существуют проблемы: отсутствия системы педагогической профориентации; мониторинга потребности в кадрах образования, что приводит к низким показателям трудоустройства выпускников по специальности; инертности в использовании новых педагогических технологий, обеспечивающих субъектное развитие специалистов и академическую мобильность студентов; низкого качества выпускников педагогических вузов; неэффективности внутреннего и внешнего контроля качества педагогического образования; сохранения преимущественно государственного формата управления педагогическим образованием и незначительное влияние стейкхолдеров; предметной ориентированности педагогического образования, доминирования анализа над синтезом

в построении образовательного процесса; использования традиционных, основанных на дорыночном опыте, механизмах и технологиях управления педагогическими вузами.

Разрешить проблемы призвана модернизация педагогического образования, которая требует продуманных решений, соотносимых с реалиями и последствиями развития регионов, где педагогические *университеты как культурно-образовательные центры обеспечивают сохранение самобытности и преемственность национально-исторических и этнокультурных традиций, а научный потенциал направлен на построение образовательного процесса в соответствии с новыми стандартами профессионального образования в форме сквозных и метапредметных учебно-исследовательских заданий, обеспечивающих формирование творческой личности педагога как субъекта профессиональной деятельности*. Модернизация системы университетского педагогического образования предполагает изменения в механизмах управления педагогическими вузами, внедрение в управленческий процесс новых инновационных технологий, обеспечивающих жизнеспособность университета.

Полагаем, что в условиях перманентной трансформации университета наиболее адекватным является управление, в основе которого гибкие техники планирования и принятия решений, диктуемых актуальными целями образовательной организации. Цель как образ будущего результата рассматривается в двух проекциях: как актуальное реализованное и как потенциально возможное, достижение которого определяется наличием состоянием ресурсов развития университета. Управление по результатам подразумевает переход от работы в стабильной среде со стабильной структурой к гибкому управлению, где процесс деятельности обеспечивает достижение цели в постоянно меняющихся неопределенных условиях и в короткие сроки. Система управления приобретает только для университета свойственную форму, так как построена с учетом уровней и этапов развития образовательной организации, а решения принимаются с учетом имеющихся ресурсов. При таком управлении максимально реализуется адаптивный потенциал университета, однако в качестве обязательного условия предусматривается постоянное изменение установленно-

го порядка взаимодействующих структур и заблаговременная подготовка работников к реализации управленческих действий в нестандартных ситуациях. Таким образом, эффективность управления вузом определяется способностью сформировать нужные для существующего момента структуры и распределять ресурсы, способствующие достижению цели в нужные сроки. *Основным итогом управления современным педагогическим университетом становится получение конечного продукта системы подготовки педагогических кадров как результата решения трех задач: структурирование точек роста вуза, аккумуляция и распределение ресурсов.*

В реальной практике решение названных задач упирается в проблему: что считать конечным продуктом? Создание условий для эффективного функционирования системы? Экономия средств? Создание эффективного механизма привлечения внебюджетных средств? Пополнение бюджета университета? Процент трудоустройства выпускников? Анализ результатов исследований в этой области свидетельствует о наличии разных подходов к оценке объекта и итогов управленческой деятельности. Представляется верным рассматривать в качестве исходного принципа, определяющего образ управляемого процесса педагогического образования, человека с его неповторимостью, опорой на субъектную позицию, преодоление отчуждения от содержания собственного образования и профессиональной деятельности, поскольку человек относится к числу необычайно сложных и разносторонних объектов, чья сущность принципиально несводима к какой-то одной реальной характеристике. Он по своей природе проблематичен. Это вытекает из онтологической особенности, о которой на протяжении всей истории познания человека говорили философы и психологи, отмечая его неопределенность и непрограммируемость. Отсюда – постоянный веер путей и потенциалов, ставящих в тупик не одно поколение педагогов. К тому же тайна человека накладывается на неопределенность будущего, и без того уплотняя туманность горизонтов бытия. Сегодня в каждом объекте мироздания присутствует «след» человека, а его субъектность значительно усложняет прогнозируемость перспектив. Человеческая реальность неудержимо ус-

ложняется, и человек, пытаясь разобраться в самом себе, стоит перед лицом опасности окончательно запутаться в своих гипотезах.

Решение главной задачи университетского менеджмента – достижение эффективности деятельности университета – предполагает опору на новые принципы управления: активного включения регионов в федеральные управленческие конфигурации; развития полисубъектного управления в сфере профессионального образования; развития автономии образовательных организаций в части права определения стратегии собственного развития; перехода от командных форм управления к демократическим, предполагающим наделение членов трудового коллектива властью и ответственностью; предоставления большей самостоятельности подразделениям вуза в решении не только оперативных, но и тактических и стратегических задач; развития системы студенческого самоуправления с предоставлением права обучающимся использовать некоторые статьи бюджета по собственному усмотрению.

В основе управления университетом как живой системой лежат правила построения организации, установления порядка между субъектами управления, перекомбинации структур объектов и установлении отношений, взаимодействие между которыми порождает «паттерны активности», содержащие новые элементы порядка. При этом на процессы самоорганизации накладываются процессы организации, требующие применения специфических и даже деликатных технологий управления. В образовательном пространстве управляющий субъект делокализован и распределен на различных точках педагогической инициативы. Таким образом, в управлении университетом акцент делается на команды, проекты и системы, а не на иерархию. На смену жестким установкам и графикам приходят работа в командах, непосредственное взаимодействие субъектов, перманентные инновации, усвоение ими принципов управленческой деятельности, что позволяет обеспечить право каждого субъекта на реализацию возможности внести свой вклад в достижение общих целей, а у администрации возникает необходимость выполнять функции партнеров, развивать механизмы самоуправления.

Каждый новый проект, созданный по инициативе групп, имеет свое время жизни

и пространство развития. Новые проекты, относимые к разным направлениям деятельности вуза, функционируют параллельно и одновременно, имеют различную содержательную направленность. Несмотря на локальный характер, проекты реализуются с точки зрения их возможного социального и экономического эффекта результатов работы университетской системы управления. Для когерентного взаимодействия инициатив, целей и мотивов субъектов инновационной деятельности, администрация устанавливает единые требования к их содержательному наполнению, способам презентации и внедрения в существующую управленческую практику. Инновации проектных групп ориентируются на достижение основной цели университета, имеют общую для всех топологическую и технологическую структуру, т. е. обладают признаком самоподобия существующей образовательной структуре вуза. Топологически скоординированное объединение содержания и способов внедрения новых проектов ускоряет развитие образовательной системы университета как в целом, так и отдельных его направлений и форм деятельности.

Управленческая структура вуза представляет собой многоуровневое образование, дифференциация которой возникает в процессе работы. Основным смыслом структурной иерархии является составная природа вышестоящих уровней по отношению к нижестоящим. Всякий раз, образуя новые структуры, элементы обмениваются функциями, создавая новый порядок отношений. В связи с этим задачей управления выступает оптимизация взаимодействия одновременно существующих сил – конвергенции, сохраняющих и поддерживающих целостность, и дивергенции, ведущей к преобразованию системы. Традиционная организационная иерархическая структура с устоявшимся командным типом отношений уступает место новым, обеспечивающим поддержку самоуправляемых творческих проектных групп, включающих в себя представителей разных структур и уровней управления. Для согласованного управления в университете создаются органы, которые становятся рефлексивным контуром управления, дополняющим имеющуюся административную вертикаль. Эти временные подразделения, созданные на период интенсивного решения конкрет-

ных задач, работают по принципу временных научно-исследовательских коллективов, но выполняют управляющие функции всего спектра деятельности вуза, что позволяет администрации концентрировать усилия на решении стратегических задач и, поддерживая модульные изменения, возникающие как инициатива отдельных проектных групп, развивать стратегию системных преобразований в университете. В предлагаемой системе ректорату университета принадлежит право разработки основополагающих идей: миссии, целей, базовых ценностей. Ректорат берет на себя функции, генерирующие стратегии развития (фасилитацию): переструктурирования и создания структур, диктуемых логикой зарождения и развития педагогических инициатив и новшеств; инициирования педагогических инноваций; согласования и когерентного наложения векторов развития педагогических новшеств с перераспределением ответственности исполнителей; определения инварианта содержательного наполнения педагогических новшеств и контроля за технологией внедрения инноваций.

Исходным принципом для определения такого инварианта является требование обеспечения условий, при которых университетский образовательный процесс по своим содержательным и технологическим характеристикам приближает обучение студентов к условиям реальной профессиональной деятельности, с одной стороны, а с другой – обеспечивает им возможность реализовывать образовательную, научно-исследовательскую и учебно-профессиональную деятельность, что требует новых форматов интеграции науки, образования и производства. Достижение названных условий обеспечивает будущим педагогам приобретение контекстных знаний в самом университете параллельно с получением кодифицированных знаний, которые заключены в учебниках или излагаются на лекциях. Так в университете складывается два контура управления – *административный* (традиционная иерархия, в которой ректорат контролирует основные направления научной, образовательной и хозяйственной деятельности, работает на принципах субординации) и *проектировочно-вариативный* (дополняя усилия администрации, направляет свои решения на поиск новых идей, создание инновационных проектов, работает на



принципах координации).

Подготовка будущих педагогов для современного, инновационно- развивающегося общества требует пересмотра многих традиций в самой системе университетского педагогического образования, прежде всего в части изменения статуса в образовательном пространстве и в общественном сознании.

Для решения инновационных задач необходимы: поддержка научных и научно-педагогических школ, обеспечивающих стратегические линии развития образования; интеграция образовательного процесса с деятельностью ведущих вузовских лабораторий; создание исследовательских центров вуза в общеобразовательных школах; развитие университетского комплекса как образовательного, научно-методического центра непрерывного педагогического образования, привлечение в его структуру работодателей. Наконец, педагогическому университету необходимо взаимодействовать с заказчиками образовательных услуг, участвовать в создании систем дифференцированного и профильного обучения, информационно-ресурсных центров, центров дистанционного обучения, выполнять комплексные исследовательские проекты с привлечением научных работников различной предметной направленности.

Таким образом, в развитии национальной образовательной системы социально-образовательная миссия педагогического университета заключается в генерировании идей и образцов педагогической деятельности, инициировании инновационных процессов.

Управление педагогическим образованием нацеливает на поиск основных маршрутов развития университетов как социально-культурных, научно-методических и образовательных центров, одинаково эффективно осуществляющих образовательную, научную и профессиональную деятельность, важными направлениями которых являются:

- охват всех уровней подготовки среднего профессионального образования, высшего профессионального образования, а также дополнительного и послевузовского профессионального образования;

- обеспечение полного охвата спектром образовательных программ, отвечающих требованиям всех направлений деятельности образовательной сферы региона;

- исторически тесная интеграция со школами и органами управления образованием;

- сложившаяся система базовой подготовки, доказавшая свою эффективность;

- динамизм профессиональной подготовки педагогов, обеспеченный внедрением новых видов и технологий обучения;

- широкое внедрение новых образовательных стандартов и программ;

- научно-педагогические связи с академическими структурами, эффективное использование интеллектуального потенциала российских ученых;

- формирование гарантированного спроса на специалистов сферы образования, принятие национальных региональных программ развития образования и педагогического образования;

- интеграция образования и науки, которая позволит использовать уникальную научно-технологическую базу высокотехнологичных наукоемких предприятий и интеллектуальный потенциал ученых для образовательных и научных целей.

Принимаемые управленческие решения должны способствовать развитию педагогического образования в стране, играющего одну из главных ролей в инновационном развитии системы образования.

В управленческой деятельности Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы избрана стратегия наступления, суть которой заключается в активной, а порой и в обоснованно агрессивно-требовательной позиции в борьбе за расширение регионального образовательного сегмента.

Впереди университеты ждут серьезные вызовы, но очевидно, для тех, кто не боится трудностей, открываются новые возможности. Разумеется, распределение ответственности таит в себе немалые опасности, но именно те, кто справится с этой задачей, и станут творцами новой, отвечающей времени, системы университетского педагогического образования.

## Библиографический список

1. Адизес И. Управление жизненным циклом корпорации. – СПб.: Питер, 2007. – 384 с.

2. Асадуллин Р. М. Человек в зеркале образования. – М.: Наука, 2013. – 245 с.

3. Асадуллин Р. М. Время педагогики: уроки и перемены. – Уфа: Вагант, 2010. – 346 с.
4. Бабинцев В. П. Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 30–37.
5. Барнетт Р. Осмысление университета // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2008. – № 6. – С. 49–60.
6. Бондырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избр. тр. – 3-е изд., стер. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 352 с.
7. Ефимов В. С., Лантева А. В., Дадашева В. А. Форсайт высшей школы России: новые миссии и функции, перспективные технологии и форматы деятельности // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – № 3. – С. 13–48.
8. Жукова О. А. Духовный опыт и культура разума: религиозно-философская традиция в университетском образовании // Культурологический журнал. – 2011. – № 1(3). – С. 12–18.
9. Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии. – Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2010. – 238 с.
10. Покровский Н. Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом глобальных изменений // Общественные науки и современность. – 2005. – № 4. – С. 148–154.
11. Ритцер Дж. Макдональдизация общества. – М.: Праксис, 2011. – 592 с.
12. Свиридов О. А. Теория и методология функционирования образовательных систем: дис. ... д-ра экон. наук. – Йошкар-Ола, 2006. – 363 с.
13. Тихомирова Н. В. О будущем российского образования: новые форматы вузовского обучения // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 6. – С. 30–34.
14. Университет в Российской империи XVIII – первой половине XIX века. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2012. – 542 с.
15. Человеческий капитал как фактор социально-экономического развития. Краткая версия доклада: докл. к XVII Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества (Москва, 19–22 апр. 2016 г.) / отв. ред. Я. И. Кузьминов, Л. Н. Овчарова, Л. И. Якобсон; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2016. – 76 с.
16. Четыре сценария будущего развития высшего образования // Вестник международных организаций. – 2009. – №1 (23). – С. 121–128.
17. Boekholt P. et al. An International Review of Methods to Measure Relative Effectiveness of Technology Policy Instruments // Final Report, July 2001, Technopolis Ltd.
18. Gibbons M. [et al.] The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. – London, 1994. – 127 p.
19. Jinghuan S. The Foundation and Trends of Undergraduate Education Reform in China's Research Universities // Chinese Education and Society. – Vol. 44, No. 5. – P. 67–83.
20. Post-industrial transition in the higher education of Russia: on the example of the analysis of development of education market of the Northwest of the Russian Federation of the Russian Federation: Report of Fund «Center of strategic developments “Northwest”». – Saint Petersburg, 2005. – P. 127.
21. Temple J. A Positive Effect of Human Capital on Growth // Economics Letters. – 1999. – Vol. 65. – P. 131–134.

Поступила в редакцию 25.04.2017

**Asadullin Rail Mirwevis**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., M. Akmully Bashkir State Pedagogical University, rail\_53@mail.ru, Ufa*

**Frolov Oleg Viktorovich**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Orenburg State University, fov-osu@mail.ru, Orenburg*

## MODERN PEDAGOGICAL UNIVERSITY: THE SEARCH FOR A NEW IDENTITY

*Abstract.* The article is by its nature is theoretical. Changes in University management requires taking into account its regional specificity. The current model of management of the pedagogical University does not meet public needs and expectations in the educational and professional community that generates a request to increase the validity and substantiation of the educational policies and generally sets the context for new scientific and practical approaches to the management of universities of professional teacher education. In preparing the articles used the results of in-depth analysis of an array of scientific and pedagogical publications, management experience, review and analytical



materials of leading Russian and foreign scientists, Russian and foreign educational establishments and education authorities.

To be discussed in the article the results are the theoretical and methodological substantiation of the concept in terms of the transformation of value positions intensively changing social space.

**Keywords:** educational system, vocational education, vocational education, teacher education, the University, the institutional crisis, the effectiveness of higher education, the development of universities.

## References

1. Adizes, I., 2007. Management of life cycle of corporation. St. Petersburg, 384 p. (In Russ.)
2. Asadullin, R. M., 2013. The people in an education mirror. Moscow, 245 p. (In Russ.)
3. Asadullin, R. M., 2010. Pedagogics Time: lessons and changes. Ufa, 346 p. (In Russ.)
4. Babintsev, V. P., 2014. Bureaucratization of regional higher education institution. Higher education in Russia, 2, pp. 30–37. (In Russ.)
5. Barnett, R., 2008. Understanding the University // Alma mater: Bulletin of higher school, 6, p. 49. (In Russ.)
6. Bondyрева, S. K., 2011. Psychology and pedagogical problems of integration of educational space: Moscow, Voronezh, p. 352. (In Russ.)
7. Yefimov, V. S., Lapteva, A. V., Dadasheva, V. A., 2012. Forsythe of the higher school of Russia: new missions and functions, perspective technologies and formats of activity. University management: practice and analysis, 3, pp. 13–48. (In Russ.)
8. Zhukova, O. A., 2011. Spiritual experience and the culture of reason: religious and philosophical tradition in the University education. Culturological journal, 1(3), pp. 12–18. (In Russ.)
9. Itskovits, G., 2010. Threefold spiral. Universities – enterprises – state. Innovations in operation. Tomsk, 238 p. (In Russ.)
10. Pokrovsky, N. E., 2005. Globalization by-product: universities in the face of global changes. Social sciences and the present, 4, pp. 148–154. (In Russ.)
11. Rittser, Dzh., 2011. McDonaldization of society. Moscow, 592 p. (In Russ.)
12. Sviridov, O. A., 2006. Theory and methodology of functioning of educational systems. Dr. Sci. (Econ.). Yoshkar-Ola, 363 p. (In Russ.)
13. Tikhomirova, N. V., 2014. About the future of Russian education: new formats of high school training. University management: practice and analysis, 6, p. 30–34. (In Russ.)
14. In University of the Russian Empire XVIII – the first half of H\_H of a century. Moscow, 2012, 542 p. (In Russ.)
15. Kuzminov, Ya., Ovcharova, L. N., Yakobson, L. I., ed., 2016. Human capital as a factor of socio-economic development. The short version of the report: proc. The seventeenth of APR. Intern. scientific. Conf. on development of economy and society (Moscow, 19–22 apr. 2016). Moscow: Publishing House. House of the Higher school of Economics, 76 p. (In Russ.)
16. Four future scenarios for higher education. Bulletin of international organizations, 2009, 1 (23), pp. 121–128. (In Russ.)
17. Boekholt, P., et al., 2001. An International Review of Methods to Measure Relative Effectiveness of Technology Policy Instruments. Final Report, July Technopolis Ltd.
18. Gibbons, M. [et al.], 1994. The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: SAGE Publ.
19. Jinghuan, S. The Foundation and Trends of Undergraduate Education Reform in China's Research Universities. Chinese Education and Society, 44, 5, pp. 67–83.
20. Post-industrial transition in the higher education of Russia: on the example of the analysis of development of education market of the Northwest of the Russian Federation of the Russian Federation: Report of Fund "Center of strategic developments "Northwest". Saint Petersburg, 2005, 127 p.
21. Temple, J., 1999. A Positive Effect of Human Capital on Growth. Economics Letters, 65, p. 131–134.

Submitted 25.04.2017

**Алтыникова Наталья Васильевна**

*Кандидат педагогических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*

**Барматина Ирина Валерьевна**

*Кандидат педагогических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, [utmk@nspru.ru](mailto:utmk@nspru.ru), Новосибирск*

**Музаев Анзор Ахмедович**

*Кандидат технических наук, федеральная служба по контролю и надзору в сфере образования, Москва*

## **СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ХОДЕ УЧАСТИЯ СТУДЕНТОВ В ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИИ ГИА ПО ПРОГРАММАМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье описана педагогическая практика «Общественное наблюдение за ГИА» для студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Авторами описано содержание практики, требования к результатам обучения, формируемым в рамках данной практики и подходы к оцениванию данных результатов. Показано что практика, являясь системообразующим элементом профессиональной подготовки, обеспечивает не только формирование необходимых компетенций, но и решение актуальных задач, стоящих перед регионом.

*Ключевые слова:* педагогическая практика, государственная итоговая аттестация по программам основного общего и среднего общего образования, общественное наблюдение за ГИА, педагогическое образование, оценочные процедуры, основные профессиональные образовательные программы, профессиональный стандарт.

Одной из современных тенденций развития высшего образования является повышение его практикоориентированности. Это связано, прежде всего, с появлением профессиональных стандартов, определяющих трудовые функции и трудовые действия, которые должен выполнять работник. Профессиональные стандарты в настоящее время являются ключевым ориентиром в отборе содержания высшего образования. Учитывая требования ФГОС ВО, вузы все активнее используют в своем учебном процессе различные технологии практико-ориентированного обучения. Основная цель практико-ориентированного подхода в образовании – обеспечить подготовку специалиста, способного эффективно решать стоящие перед отраслью задачи. А для этого в ходе реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования (ОПОП ВО) необходимо создать условия для применения теоретических знаний в решении практических вопросов, связанных с формированием профессиональных компетенций специалиста. Это значит, что профессиональная подготовка студентов

должна быть самым тесным образом связана с решением задач сферы образования.

В настоящее время важнейшей задачей развития российской системы образования является объективизация оценочных процедур. Это, в свою очередь, требует совершенствования технологий оценивания результатов обучения, подготовки кадров, способных обеспечить объективность оценочных процедур, а также усиления консолидации ресурсов различных участников образовательных отношений.

Один из эффективных механизмов решения данных задач – включение преподавателей и студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», в подготовку и проведение государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего и среднего общего образования в качестве общественных наблюдателей и организаторов, что позволит приблизить процесс подготовки будущих специалистов к их будущей профессиональной деятельности. В этой связи вузы, реализующие образовательные программы педагогического профиля, являются важным ресурсом в решении задач

объективной оценки качества образования.

В настоящее время у вузов уже имеется опыт обеспечения участия студентов-волонтеров в мероприятиях по подготовке и проведению государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего и среднего общего образования, на основании которого разработана программа педагогической практики для студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Данная практика нацелена на формирование профессиональной готовности обучающихся к участию в государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего и среднего общего образования (далее – ГИА) и обеспечивает:

– знакомство обучающихся с технология-

ми и требованиями проведения ГИА;

– формирование у обучающихся первичных навыков объективного оценивания в системе общего образования посредством участия в общественном наблюдении за ГИА;

– формирование мотивации к будущей профессиональной деятельности через включение обучающихся в общественное наблюдение за ГИА;

– развитие коммуникативных компетенций и навыков работы в команде.

Практика направлена на формирование компетенций и результатов обучения, представленных в таблице 1. Данные образовательные результаты сформулированы исходя из требований ФГОС ВО 3+ (направление «Педагогическое образование») и профессионального стандарта «Педагог» [4].

Таблица 1

Перечень планируемых результатов практики

Планируемые результаты освоения образовательной программы	Измеряемые образовательные результаты (дескрипторы)	Код результата обучения
1	2	3
<b>ОК-5:</b> способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия	<i>Уметь:</i> строить коммуникации на основе признания социальных, культурных и личностных особенностей	ОК-5.у
	<i>Владеть:</i> навыками конструктивных социальных коммуникаций	ОК-5.в
<b>ОПК-1:</b> готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности	<i>Знать:</i> ценностные ориентиры и социальную значимость своей профессиональной деятельности, ее место и роль в развитии современного образования	ОПК-1.з
	<i>Уметь:</i> анализировать свою профессиональную деятельность и планировать собственную траекторию профессионального развития	ОПК-1.у
	<i>Владеть:</i> навыками выявления противоречий и выделения наиболее перспективных направлений профессиональной деятельности	ОПК-1.в
<b>ОПК-4:</b> готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования	<i>Знать:</i> – основы законодательства о правах ребенка, законы в сфере образования и федеральные государственные образовательные стандарты общего образования; – требования к проведению оценочных процедур в системе общего образования; – типовые нормативные документы, регламентирующие деятельность образовательной организации	ОПК-4.з
	<i>Уметь:</i> – анализировать нормативные документы, регламентирующие деятельность образовательной организации;	

1	2	3
ПК-6: готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса	– охарактеризовать педагогическую ситуацию с нормативно-правовой точки зрения; – соотносить деятельность образовательной организации с требованиями нормативных документов в сфере образования	ОПК-4.у
	<i>Владеть:</i> навыками использования нормативных документов в осуществлении профессиональной деятельности	ОПК-4.в
	<i>Знать:</i> методы и приемы создания благоприятного психологического климата в коллективе.	ПК-6.з
	<i>Уметь:</i> сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач	ПК-6.у
	<i>Владеть:</i> – способами взаимодействия с участниками образовательного процесса, способами преодоления коммуникативных барьеров; – методами диагностики психологического состояния обучающихся во время проведения оценочных процедур	ПК-6.в

Практика состоит из трех этапов:

1-й этап – мотивационно-подготовительный (организационный);

2-й этап – инструментально-технологический (основной);

3-й этап – рефлексивно-аналитический (отчетный).

Организационный и отчетный этапы про-

ходят на базе образовательной организации.

Содержание практики структурировано по этапам в соответствии с распределением объемов учебной нагрузки, видами деятельности обучающихся, формируемыми образовательными результатами и формами контроля (табл. 2).

Таблица 2

### Содержание практики

Формируемые результаты обучения	Содержание заданий на практике
1	2
Мотивационно-подготовительный этап	
ОПК-1.з ОПК-1.у	1.1. Участие в установочной конференции (торжественная церемония вступления в состав корпуса общественных наблюдателей; презентация рабочей тетради и документации, сопровождающей прохождение практики; составление и утверждение рабочего плана-графика практики). 1.2. Размышление на тему «Позиция и имидж общественного наблюдателя» (подготовка сочинения-рассуждения)
Инструментально-технологический этап	
ОК-5.у ОК-5.в ОПК-1.в ОПК-4.з ОПК-4.у	2.1. Знакомство с пунктом проведения экзаменов (далее – ППЭ). Составление паспорта ППЭ. 2.2. Составление перечня нормативно-правовых актов, инструктивных и методических материалов, регламентирующих проведение ГИА. 2.3. Мониторинг проведения ГИА, фиксация процедурных нарушений.

1	2
ОПК-4.в ПК-6.з ПК-6.у ПК-6.в	2.4. Оценка выявленных нарушений при проведении ГИА (количественные и качественные характеристики, ранжирование). 2.5. Выполнение индивидуальных заданий, установленных рабочим планом-графиком практики. 2.6. Составление акта общественного наблюдения за проведением ГИА в ППЭ (форма ППЭ-18-МАШ)
Рефлексивно-аналитический этап	
ОПК-1.з ОПК-1.у ОПК-1.в ОК-5.в	3.1. Подведение итогов (оформление заключения о выполнении плана практики и достижении запланированных результатов, самоанализ результатов практики, подготовка эссе «Аттестат и ГИА: линии сближения и расхождения», подготовка публичного отчета). 3.2. Участие в итоговой конференции (публичный творческий отчет или видеоконференция «Репортажи с мест...», обсуждение результатов практики в формате круглого стола)

Примеры индивидуальных заданий.

1. Разработать психолого-педагогические рекомендации по подготовке обучающихся (родителей, учителей) к ГИА.

2. Изучить техническое оснащение ППЭ для печати контрольно-измерительных материалов в аудиториях ППЭ (или для перевода бланков ответов участников ГИА в электронный вид в ППЭ), подготовить предложения об изменении характеристик используемого оборудования.

3. Разработать не менее двух кейсов (практических задач) на основе педагогических ситуаций, возникающих при проведении ГИА.

4. Охарактеризовать возможности ГИА

с точки зрения оценки предметных результатов выпускника.

5. Составить рекомендации для потенциального общественного наблюдателя.

6. Провести интервью с участниками ГИА (после завершения ГИА).

В технологической карте (табл. 3) практики нами соотнесены виды деятельности студентов (с указанием временных затрат), формы текущего контроля и формы отчетности с этапами практики. Это позволяет более четко структурировать деятельность студентов и обеспечить «прозрачность» и объективность оценивания результатов практики.

Таблица 3

Технологическая карта практики

№	Этапы практики	Виды деятельности на практике (час.)	Формы текущего контроля	Формы отчетности
1	2	3	4	5
1	Мотивационно-организационный	Участие в установочной конференции (2 час.), составление и утверждение рабочего плана-графика практики (2 час.), написание сочинения-рассуждения (2 час.)	Контроль качества рабочего плана-графика практики	Утвержденный рабочий план-график практики, сочинение-рассуждение
2	Инструментально-технологический	Знакомство с ППЭ. Составление паспорта ППЭ (4 час.) Составление перечня федеральных нормативно-правовых актов, инструктивных и методических материалов, регламентирующих проведение ГИА (0,5 час.). Мониторинг проведения ГИА, фиксация процедурных нарушений (20 час.).	Проверка записей в рабочей тетради и отметок в рабочем плане-графике практики	Записи в рабочей тетради (в том числе в рабочем плане-графике практики), акт общественного наблюдения,

1	2	3	4	5
		Оценка выявленных нарушений при проведении ГИА (количественные и качественные характеристики, ранжирование) (2 час.) Выполнение индивидуальных заданий, установленных рабочим планом-графиком практики (64,5 часа)		результаты выполнения индивидуальных заданий
3	Рефлексивно-аналитический	Подведение итогов практики (оформление заключения о выполнении плана практики и достижении запланированных результатов, самоанализ результатов практики, подготовка эссе «Аттестат и ГИА: линии сближения и расхождения», подготовка публичного отчета) (6 час.) Участие в итоговой конференции (представление отчета, участие в работе круглого стола) (5 час.)	Проверка рабочей тетради	Творческий отчет, рабочая тетрадь (дневник) с электронным приложением

При разработке содержания практики мы руководствовались пониманием того, что общая совокупность заданий должна обеспечивать формирование всех заявленных в программе образовательных результатов. Приведенная ниже карта оценки компетенций (табл. 4) наглядно иллюстрирует полноту содержания практики. При этом следует

отметить, что не все заявленные результаты формируются в ходе практики в равной степени. Так, из таблицы 4 видно, что в ходе данной практики наибольшее внимание уделяется формированию ОПК-4. Выбор определенных индивидуальных заданий позволяет усилить формирование тех или иных образовательных результатов.

Таблица 4

Карта оценки компетенций

Код РО	Номер задания											
	Обязательная часть							Вариативная часть				
	1	2	4	5	6	10	11	3	7	8	9	12
ОК-5.з												
ОК-5.в												
ОПК-1.з												
ОПК-1.у												
ОПК-1.в												
ОПК-4.з												
ОПК-4.у												
ОПК-4.в												
ПК-6.з												
ПК-6.у												
ПК-6.в												

В ходе психолого-педагогической практики «Общественное наблюдение за проведением ГИА по образовательным программам основного общего и среднего общего образования» студент составляет публичный отчет о ее прохождении. К отчету прилага-

ется дневник практики, подписанный руководителем практики от организации – базы практики и заверенный печатями принимающей организации. В дневнике студент и руководители практики делают отметки о ходе практики и выполнении заданий.



Руководитель практики оценивает результаты прохождения практики студентом (заполняет рейтинг-лист), руководствуясь рейтинг-планом практики и общим правилом оценки результатов выполнения заданий:

0 баллов – задание не выполнено;

1 балл – выполнено не в полном объеме со значительными ошибками;

2 балла – выполнено в полном объеме, но с неточностями;

3 балла – выполнено в полном объеме, грамотно.

Рейтинг студента по практике рассчитывается путем накопления баллов и приведения их к традиционной шкале оценок.

На наш взгляд, при оценке результатов практики целесообразно использовать следующие основные критерии:

а) полнота представленного материала, соответствие программе практики;

б) своевременное представление отчета, качество оформления отчета;

в) участие в публичной защите отчета.

Результаты практики могут быть оценены максимальным рейтинговым баллом – 50. Правило начисления баллов приведено в таблице 5, правило определения итоговой оценки – в таблице 6. За несвоевременное предоставление отчета студенту могут быть назначены 10 «штрафных» баллов. За выполнение работ по инициативе обучающихся сверх установленного объема могут быть назначены «бонусы» – не более 10 баллов (при достижении рейтингового балла значения 37, начисление «бонусов» прекращается.

Таблица 5

Правило начисления баллов

Содержание работ	Правило начисления баллов	Максимальный балл по виду работ
Участие в установочной конференции	3 балла	3 балла
Согласование плана-графика практики	3 балла	3 балла
Выполнение заданий обязательной части: описание хода практики, задания 1, 2, 4, 6, 11, 10	за каждое задание по 3 балла	21 балл
Выполнение заданий обязательной части: задание 5 (три карты наблюдения)	за каждое наблюдение по 3 балла	9 баллов
Выполнение заданий вариативной части: 3 задания (по выбору из заданий 3, 7, 8, 9, 12)	за каждое задание по 3 балла	9 баллов
Участие в итоговой конференции	5 баллов, в т.ч. 2 балла за участие в обсуждении и 3 балла за публичный отчет	5 баллов
Итого:		50 баллов

Таблица 6

Правило определения итоговой оценки

Количество накопленных баллов	Оценка по 4 балльной шкале	Оценка по шкале наименований
41–50	5 (отлично)	Зачтено
35–40	4 (хорошо)	
30–34	3 (удовлетворительно)	
Менее 30	2 (неудовлетворительно)	Не зачтено

Таким образом, предлагаемый нами вариант программы практики позволит органично включить участие студентов в процедурах ГИА в основные профессиональные образовательные программы и обеспечить фор-

мирование компетенций объективного оценивания у будущих педагогов. Кроме того, предлагаемые нами учебно-методические материалы могут быть ориентиром того, каким образом в современном педагогиче-

ском образовании может быть организована современная вариативная педагогическая практика, позволяющая включать студентов

в решение реальных задач, стоящих перед системой образования и социальной сферой.

### Библиографический список

1. Алтыникова Н. В., Герасёв А. Д. Стратегические приоритеты развития современного педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 26–31.

2. Алтыникова Н. В., Барматина И. В. Модель подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата в контексте модернизации педагогического образования // Вестник педагогических инноваций. – 2015 – № 3. – С. 12–29.

3. Алтыникова Н. В., Барматина И. В., Музаев А. А. Взаимодействие участников образова-

тельных отношений в рамках государственной итоговой аттестации. – Ч. 2. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – 293 с.

4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/) (дата обращения: 04.05.2017).

*Поступила в редакцию 10.05.2017*

**Altynikova Natalia Vasilyevna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

**Barmatina Irina Valeryevna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof, Novosibirsk State Pedagogical University, [umk@nspu.ru](mailto:umk@nspu.ru), Novosibirsk*

**Muzaev Anzor Akhmedovich**

*Cand. Sci. (Technic.), the Federal Service on Control and Supervision in the Sphere of Education, Moscow*

## THE CONTENT AND ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE COURSE OF STUDENTS ' PARTICIPATION IN THE PREPARATION AND CONDUCT OF THE GIA PROGRAMME OF GENERAL EDUCATION

*Abstract.* The article describes the pedagogical practice of “Public monitoring of GIA” for undergraduate students enrolled in the direction “Pedagogical education”. The authors described the content of practice, the requirements for the learning outcomes generated under this practice, and approaches to data evaluation results. It is shown that the practice as an essential element of the training provides not only the formation of the necessary competences, but also the decision of actual problems facing the region.

*Keywords:* pedagogical practice, the state final examination for the programmes of basic General and secondary General education, public monitoring of GIA, teacher training, evaluation procedures, basic professional educational programs, professional standard.

### References

1. Altynikova, N. V., Gerashev, A. D., 2013. Strategic priorities of development of modern pedagogical University. Siberian pedagogical journal, 5, pp. 26–31. (In Russ.)

2. Altynikova, N. V., Barmatina, I. V., 2015. Model of teacher training for undergraduate in the context of modernization of pedagogical education. Journal of pedagogical innovations, 3, pp. 12–29. (In Russ.)

3. Altynikova, N. V., Barmatina, I. V., Muzaev, A. A.,

2016. Interaction of participants of educational relations in the framework of the state final examination: Part 2. Novosibirsk: NSPU Publ., 293 p. (In Russ.)

4. The order of the Ministry of Russia dated 18.10.2013 544н N “On approval of professional standard “Teacher (teaching activities in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)”. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/) (accessed 04.05.2017). (In Russ.)

*Submitted 10.05.2017.*

**Поличка Анатолий Егорович**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры математики и информационных технологий, Тихоокеанский государственный университет, aepol@mail.ru, Хабаровск*

**Кислякова Мария Андреевна**

*Старший преподаватель кафедры математики и информационных технологий, Тихоокеанский государственный университет, rabota2486@ya.ru, Хабаровск*

## **ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

*Аннотация.* В статье поднимается проблема отбора содержания обучения математическим дисциплинам в условиях компетентного подхода. Определены причины, вызывающие необходимость трансформации содержания высшего образования бакалавров. Представлены возможности математических дисциплин в подготовке бакалавров высшего образования. Выявлена связь между целями обучения математическим дисциплинам, их педагогическим потенциалом и формированием содержания учебной дисциплины в подготовке бакалавров нематематических направлений подготовки. Сформулированы основные положения по отбору содержания математических дисциплин для бакалавров нематематических направлений в виде педагогических принципов.

*Ключевые слова:* математические дисциплины, подготовка бакалавров, педагогический потенциал, содержание учебных дисциплин, принципы отбора содержания.

### **Анализ проблемы исследования.**

В условиях компетентного подхода подготовка бакалавров в первую очередь ориентирована на разработку таких образовательных программ, которые наилучшим образом способствуют профессиональному становлению личности будущего специалиста. В настоящее время развитие компетенций, соответствующих профессиональным и личностным качествам, является первоочередной задачей высшего образования. Какое содержание образования будет этому способствовать? Ответ на тот вопрос ищут многие исследователи [8; 10]. Цель статьи – выделить ключевые принципы отбора содержания обучения математическим дисциплинам на основании его педагогического потенциала [2; 5].

Взгляд на содержание высшего образования изменился с внедрением новых образовательных стандартов. Во-первых, определено, что на обновление содержания образования оказывают значительное влияние процессы глобализации, интернализации, маркетинга, стандартизации. Особую озабоченность в теории дидактики вызывает информационно насыщенная среда, которая в большей степени влияет на отбор содержания образования бакалавров [9].

Во-вторых, содержание образования ба-

калавров должно реализовываться на основе таких учебных дисциплин, которые наилучшим образом способствуют развитию компетенций [8].

В-третьих, содержание образования видится не как совокупность специализированных знаний, а через призму понятий «компетентность» и «компетенции», как совокупности способностей решать задачи, возникающие в разных сферах жизнедеятельности бакалавра.

Таким образом, в подготовке бакалавров явно наметилась тенденция к трансформации содержания образования [10]. В связи с этим содержание образования должно быть построено на таких принципах, которые позволят быстро реагировать на любые изменения. Содержание образования в подготовке бакалавров реализуется через содержание обучения учебным дисциплинам.

Математические дисциплины в подготовке бакалавров являются одними из ключевых в формировании компетенций бакалавров, поскольку направлены на развитие и общекультурных, и общепрофессиональных, и профессионально прикладных компетенций [5; 6]. В математической науке накопился огромный объем информации, поэтому возникает сложнейший вопрос от-

бора информации из этой области для усвоения студентами. В. П. Беспалько считает, что этот вопрос можно решить только на основе строго научного подхода к формированию и подготовке научной информации к изучению соответственно достижимым целям обучения [1, с. 234].

Математические дисциплины включены в образовательные программы подготовки бакалавров многих направлений и имеют целью развитие способностей к самоорганизации, самообразованию, к критическому восприятию, обобщению профессиональной информации, к постановке цели и выбору путей ее достижения, способности использовать основные законы естественно-научных дисциплин в профессиональной деятельности, а также применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования и т. д. Это приводит к необходимости в каждой математической дисциплине выделить ее педагогический потенциал. Наши исследования показали, что под педагогическим потенциалом математических дисциплин понимается совокупность возможностей учебной математической дисциплины для реализации целей образования в подготовке бакалавров и формирования компетенций, соответствующих профессионально важным качествам личности будущего бакалавра [2].

Совокупность возможностей математических дисциплин заключается: *в особенностях математической деятельности* (абстрактность, выводимость, четкость, универсальность, гармония, пропорциональность, симметрия, порядок, последовательность и др.), способствующей развитию культуры мышления студентов (гибкости, широты, критичности, самостоятельности и т. д.); *в мировоззренческих ориентирах*, которые позволяют формировать индивидуальное мировоззрение студентов (логика, непротиворечивость, доказательность и т. д.) по отношению к себе и окружающему миру; *в математических методах и моделях*, имеющих приложения в других науках (математическая психология, математическая лингвистика, математическая история и т. д.) [2].

На основании исследований В. Д. Шадрикова, Е. А. Соколкина, Э. Ф. Зеера профессионально важными качествами будущего бакалавра являются: высокая культура мыш-

ления, высокий уровень развития самосознания, способность к рефлексии, развитые коммуникативные способности, заключающиеся в умении осуществлять взаимодействие с окружающим миром, опыт в решении разнообразных профессиональных, практических, повседневных задач [2; 5].

Реализация педагогического потенциала математических дисциплин в подготовке бакалавров заключается, с одной стороны, в отборе содержания обучения математическим дисциплинам, способствующим развитию компетенций, с другой стороны, в использовании адекватных форм, методов и средств реализации этого содержания.

**Основные положения в решении проблемы исследования.** Проведенный анализ исследований, опыта работы и проведенные апробации позволил выделить принципы отбора содержания обучения бакалавров для реализации педагогического потенциала математических дисциплин [5].

*Принцип соответствия цели обучения* обеспечит направленность содержания математических дисциплин на развитие компетенций бакалавров: развитие культуры мышления, способности к саморазвитию, умений взаимодействовать с окружающим миром, умений практически решать задачи в разных сферах жизнедеятельности.

*Принцип профессиональной направленности* обеспечит учет специфики и видов будущей профессиональной деятельности бакалавра при формировании содержания обучения. Математические методы активно проникают во все сферы науки и общества, поэтому в первую очередь выбор должен пасть на те учебные элементы математической дисциплины, которые играют наибольшую роль в формировании профессиональных компетенций.

*Принцип развивающего обучения* означает, что в содержании математических дисциплин должны быть представлены учебные элементы, которые направлены на развитие критического, аналитического, вероятностного мышления, на развитие умений принимать решения. Математическое образование бакалавров должно быть построено с учетом организации ментального опыта студентов.

*Принцип доступности содержания* обучения математическим дисциплинам означает необходимость отбора содержания

обучения в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями бакалавров. Студенты разных специальностей имеют свои особенности в восприятии математических дисциплин. Например, для бакалавров гуманитарных направлений подготовки характерны низкий уровень мотивации к изучению математических дисциплин, недостаточный уровень знаний и умений, склонность к чувственному принятию решений на основе субъективных впечатлений. Бакалавры технических направлений подготовки нуждаются в более четких алгоритмах, программах, избегают лишней, ненужной для решения каждой конкретной задачи информации.

*Принцип модульной организации* структуры содержания обучения математической дисциплине направлен на представление содержания обучения в виде системы модулей. Модульное построение курса математических дисциплин позволяет быстро перестраивать курс в соответствии с образовательными потребностями учащихся.

*Принцип полноты* означает, что при отборе содержания обучения будут задействованы все возможности математики для формирования компетенций, соответствующих профессионально важным качествам буду-

щих бакалавров. В настоящее время накоплен богатый педагогический опыт преподавания математических дисциплин студентам разных направлений, разработаны авторские методики решения разных проблем.

Принцип информатизации заключается в использовании информационных технологий сбора, хранения, обработки и распространения информации для достижения наибольшей эффективности в реализации педагогического потенциала математических дисциплин.

**Вывод.** На основании сформулированных принципов содержания обучения разработаны рабочие программы, с помощью которых реализуется педагогический потенциал математических дисциплин в подготовке бакалавров в ФГБОУ ВО «Тихоокеанский университет» и «Приамурский государственный университет имени Шолом Алейхема». Проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила то, что формирование содержания обучения на основании выделения педагогического потенциала математических дисциплин доказало свою эффективность в развитии компетенций, соответствующих профессионально важным качествам будущих бакалавров [5].

### Библиографический список

1. Беспалько В. П. Природосообразная педагогика. – М.: Народное образование, 2008. – 512 с.
2. Кислякова М. А. Возможности и структура педагогического потенциала математических дисциплин в подготовке бакалавров гуманитарных направлений // Вестник КГПУ им. Астафьева. – 2016. – № 1. – С. 57–60.
3. Кислякова М. А. Проблема определения целей и содержания учебного предмета «Математика» для студентов гуманитарных специальностей // Томский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – С. 175–179.
4. Кислякова М. А. Разработка рабочих программ математических дисциплин для социогуманитарных направлений в соответствии с требованиями ФГОС: учебное пособие. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. – 136 с.
5. Поличка А. Е., Кислякова М. А. Реализация педагогического потенциала математических дисциплин в подготовке бакалавров гуманитарных направлений // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 2. – С. 114–118.
6. Поличка А. Е., Кислякова М. А., Лучанинов А. И., Никитенко А. В. Разработка методических систем в информационно-коммуникационных предметных средах: монография. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. – 164 с.
7. Поличка А. Е. Технологическая подготовка методических систем в информационно-коммуникационных предметных средах: монография. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. – 168 с.
8. Пугач В. И., Турина И. В. Принципы отбора содержания курса «Основы математической обработки информации» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15, № 2 (4). – С. 920–929.
9. Табачук Н. П. Онлайн калькуляторы и программы в математическом образовании // Стандартизация математического образования: проблемы внедрения и оценка эффективности: материалы XXXV Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. – Ульяновск: УлГПУ, 2016. – С. 288–293.
10. Abishev N. K., Bidaibekov Y. Y., Dalinger V. A.,



Поступила в редакцию 24.04.2017

**Polichka Anatoly Yegorovich**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Mathematics and Information Technologies, Pacific National University, aepol@mail.ru, Khabarovsk*

**Kislyakova Maria Andreevna**

*Assoc. Prof. of the Department of Mathematics and Information Technologies, Pacific National University, rabota2486@ya.ru, Khabarovsk*

## PRINCIPLES OF SELECTION OF CONTENT OF TRAINING OF BACHELORS FOR THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MATHEMATICAL DISCIPLINES

**Abstract.** The article raises the problem of content selection of teaching mathematical disciplines in conditions of competence approach. The reasons causing the necessity of transformation of the higher education of bachelors. The possibilities of mathematical disciplines in the preparation of bachelors in higher education. Found a link between the goals of learning mathematics, their pedagogical potential and the formation of the content of the discipline in the bachelors nonmathematical areas of training. The basic position for the content selection of mathematical disciplines for bachelors nonmathematical areas in the form of pedagogical principles.

**Keywords:** mathematical disciplines, bachelors, educational potential, the content of training courses.

### References

1. Bespalko, V. P., 2008. Natural pedagogy. Moscow: National education Publ., 512 p. (In Russ.)
2. Kislyakova, M. A., 2016. Opportunities and the structure of the pedagogical potential of mathematical disciplines in the preparation of bachelors Humanities. Herald KSPU them. Astafieva, 1, pp. 57–60. (In Russ.)
3. Kislyakova, M. A., 2012. The Problem of determining the objectives and content of academic subject “Mathematics” for students of humanitarian specialties. Tomsk pedagogical Bulletin, 2, pp. 175–179. (In Russ.)
4. Kislyakova, M. A., 2016. Development of work programs and mathematical Sciences to social and humanistic areas in accordance with the requirements of standard: a tutorial. Khabarovsk: Pacific. state University Publ., 136 p. (In Russ.)
5. Polichka, A. E., Kislyakova, M. A., 2016. Implementation of pedagogical potential of mathematical disciplines in the preparation of bachelors Humanities. Pedagogical education and science, 2, pp. 114–118. (In Russ.)
6. Polichka, A. E., Kislyakova, M. A., Luchaninov, A. I., Nikitenko, A. V., 2017. Development of methodological systems in the information-communication subject environment: monograph. Khabarovsk: Pacific. state University Publ., 164 p. (In Russ.)
7. Polichka, A. E., 2017. Technological training methodical systems in the information-communication subject environment: monograph. Khabarovsk: publishing house of the Pacific. state University, 168 p. (In Russ.)
8. Pugach, V. I., Turina, I. V., 2013. Principles of selection of contents of the course “foundations of mathematical processing of information”. Proceedings of the Samara scientific cent of the Russian Academy of Sciences, 15, 2 (4), pp. 920–929. (In Russ.)
9. Tabachuk, N. P., 2016. Online calculators and programs in mathematics education. Standardization of mathematical education: problems of implementation and performance evaluation: proceedings of the XXXV International scientific seminar of faculty of mathematics and computer science of the universities and pedagogical universities. Ulyanovsk: ULGPU Publ., pp. 288–293. (In Russ.)
10. Abishev, N. K., Bidaibekov, Y. Y., Dalinger, V. A., Knyazyev, O. V., 2016. Higher education in Russia and Kazakhstan in modern condition. Rupkatha journal on interdisciplinary studies in humanities, 2, pp. 117–127.

Submitted 24.04.2017



*Степаненко Лариса Васильевна**Кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и политологии, Новосибирский государственный технический университет, Larisa508@ngs.ru, Новосибирск*

## **МОТИВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МОДЕРНИЗИРОВАННОЙ ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* Отечественная высшая техническая школа переживает процессы обновления структуры и содержания. Существует необходимость анализа ее развития в современной социокультурной ситуации с акцентом внимания на мотивационной деятельности обучающихся. В статье уделено внимание тому, что сегодня к обучающемуся предъявляются жесткие требования – предприимчивости, способности к принятию самостоятельных решений, сотрудничеству, профессиональной мобильности, динамичности, оперативности реагирования, конструктивности. В связи с этим отечественное образование, основанное на принципах гуманизма, природосообразности, индивидуализации и дифференциации процесса обучения и воспитания, направлено на формирование системы знаний, умений и навыков, раскрытие творческих способностей человека, приобретение и расширение опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности – что и составляет основу мотивационной деятельности обучающихся.

*Ключевые слова:* мотив, мотивационная деятельность, мотивационное воспитание и обучение.

**Постановка задачи.** Российская высшая техническая школа к современному этапу пережила кардинальные изменения не только на структурном, но и концептуальном уровнях, в которые непосредственно были вовлечены все участники педагогического процесса. В связи с этим в данной статье поставлена задача проанализировать степень мотивированности обучающихся в высшей технической школе модернизированного типа, выявить уровень социокультурного тезауруса (багажа знаний), который видится опорным для процесса приращения знаний, развития умений и приобретения практических навыков в ходе активного учебно-воспитательного процесса для реализации в дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности и социокультурной адаптации, разработать учебно-методические рекомендации и возможность их использования в современной образовательной практике.

Осмысление хода модернизации образовательной практики позволяет нам выявить актуальность проблемы мотивированности профессиональной деятельности ключевых участников педагогического процесса – обучающегося и преподавателя. Обучающийся должен быть мотивирован на процесс воспитания и обучения с целью реализации полученных знаний, умений и навыков в дальнейшей профессиональной деятельности,

а преподаватель – на обновление, обогащение дидактического инструментария предметного поля деятельности. Особо следует отметить, что обе стороны вовлечены не только в учебно-воспитательную, но и в исследовательскую работу.

**Научная экспозиция, целью которой является введение в проблему.** Таким образом, целью данной статьи видится выявление потребности в анализе мотивированности воспитания и обучения в высшей технической школе, необходимом для формирования фундаментальных мировоззренческих позиций и профессиональных качеств личности обучающегося, реализуемых в дальнейшей самостоятельной деятельности.

**Анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи.** Теоретико-методологической основой статьи являются академические труды Л. С. Выготского [2], А. Н. Леонтьева [5], А. Маслоу [6], которые были посвящены анализу фундаментальной проблемы воспитания человека как деятеля, творца жизни, растущего и развивающегося в социуме. По мнению исследователей, процесс воспитания должен быть теоретически разработанным (в плане формулировки целей и задач), практически адаптированным (в плане разработки методов воспитания) и научно обоснованным (практические наблюдения должны быть обобщены и систематизиро-

ваны). На сегодняшнем витке педагогических исследований в проблеме воспитания актуализируется ключевой аспект – мотивации личности обучающегося, ее усилении в процессе воспитания личностных качеств – активности, целеустремленности, креативности. Именно так эта проблема поставлена в работах А. А. Костюниной и Л. А. Мокрецовой [3], А. С. Чухрова [8]. В контексте исследовательских размышлений мотив как первоначальный импульс к познанию, развитию аксиоматики интереса обучающегося, дальнейшему процессу приращения знаний, умений и навыков видится необходимым инструментом в плане расширения эрудиции, развития кругозора, аналитической работы в информационном пространстве, которая способствует формированию опорных мировоззренческих позиций, выработке механизмов социокультурной адаптации, умелой организации профессиональной деятельности [7]. Исследователями подчеркивается и то, что мотивированное воспитание и обучение непосредственно проявляется через осознанное, осмысленное, целенаправленное отношение обучающегося к образовательному процессу, в ходе которого и раскрываются его индивидуальные способности [9]. Задача же преподавателя – стимулировать это мотивационное поведение, обогащать его примерами и расширять интеллектуальное поле деятельности обучающегося [10]. По мнению С. В. Богомазова [1, с. 114–118], современное общество – импульсивное, весьма драматичное по накалу событий, переживающее социальные потрясения – нуждается в притоке молодого поколения, творчески, созидательно относящегося к его переустройству. Тем более, что развитие креативности личности обучающегося видится магистральной идеей мотивационной деятельности [4; 11].

**Исследовательская часть.** В связи с поставленной задачей и опорой на выделенные методологические подходы в исследовательской части статьи мы попытаемся выявить те аспекты в мотивированности обучающихся в ходе образовательного процесса, которые становятся актуальными, создают зону тревожности и требуют особого педагогического внимания и участия в их разрешении.

Многолетняя педагогическая практика автора статьи в современной высшей техни-

ческой школе (и особенно последних пяти лет) позволяет актуализировать одну из проблем, которая наблюдается в массовом плане у обучающихся – дефицит чтения, низкий уровень эрудированности, нежелание расширять багаж знаний, весьма суженный кругозор, неумение работать над собой в интеллектуальном и чувственно-эмоциональном аспектах. И, как следствие этой индифферентности, – неумение работать над собой, нежелание заниматься самообразованием, – скудность памяти, неразвитость воображения, атрофированность мыслительного аппарата, отсутствие речевой моторики. Именно в направлении разрешения этой проблемы активно работает блок гуманитарных дисциплин в техническом вузе (в частности, такой модуль как «Культура и личность»).

В связи с этим в рамках данного модуля разрабатывается дидактический инструментарий.

Цель – воспитание художественных вкусов, оценок, ориентиров, а шире – формирование основ мировосприятия средствами искусства разных видов и жанров. В данном случае мы особо акцентируем внимание на осмыслении процесса художественного (или эстетического) воспитания, в силу того, что он и сегодня видится основой духовного развития личности обучающегося.

В круг задач входят – развивающая (на основе гармонизации абстрактно-логических и образно-эмоциональных высших психических функций); познавательная (формирование целостной картины мира, основанной на интеграции знаний, умений, навыков, получаемых в ходе анализа, осмысления художественных произведений и примеров творческих личностей); воспитательная (приобретение опыта эмоционально-ценностного отношения к окружающей жизни); здоровьесберегающая (осознание целительных сил искусства, создание позитивного эмоционального фона деятельности).

Содержание художественного мотивированного воспитания и обучения основывается на получении знаний об основах искусств благодаря знакомству с классическими и современными произведениями литературы, живописи, музыки и других видов искусства, приобретении умений интерпретировать художественные произведения (понимать, раскрывать, осмысливать замысел художника)

и развитии аналитических способностей на примерах изучения биографического пути творческих личностей из мира искусств.

Этот процесс поставлен на методические рельсы через организацию просмотров памятников искусства разных эпох, посещение музеев, картинных галерей, театральных постановок. В связи с тем что современная жизнь богата просветительскими формами (библиотеки, музеи, театры, кинотеатры, филармонии и др.), практика проведения экскурсий, лекций-бесед об искусстве остается востребованной. Она направлена на развитие художественных вкусов, ориентиров, оценок, общекультурного тезауруса, что крайне важно в процессе личностного становления обучающихся.

**Система доказательств и научная аргументация.** Мы считаем необходимым отметить, что при систематически проводимой такого плана деятельности, основанной на заинтересованности, увлеченности и самих обучающихся, и педагогов, процесс мотивированного воспитания и обучения приобретает художественно-просветительскую и практическую направленность. Благодаря этому расширяется опыт эмоционально-ценностного отношения к миру искусств, к окружающей художественной среде. Нам видится актуальным обращение к такому опыту введения мотивированного художественного воспитания и обучения в практике современной высшей технической школы в связи с тем, что сегодня особенно актуальным видится развитие творческих способностей обучающихся (вербальных – владение словом, образно-эмоциональных, образно-ассоциативных), которые направлены на активизацию мыслительного аппарата, развитие речевой моторики, приобретение и расширение словарного, лексического багажа, развитие адаптационных механизмов живого общения, которое также становится дефицитом сегодняшней жизни.

Особо обращаем внимание на то, что сегодня существенно влияет на организацию и проведение учебно-воспитательного процесса тотальное (и даже агрессивное) использование обучающимися современных технических средств коммуникаций: активное вторжение смартфонов, планшетов, которые иногда заменяют преподавателя. Попытаемся выделить положительные и

отрицательные аспекты такого погружения обучающихся в информационно-техническое поле. К положительным моментам, пожалуй, можно отнести оперативное получение необходимой информации. Однако негативных нюансов гораздо больше, в частности: отсутствие аналитики, поглощение информации, только чтение, эксплуатация репродуктивной функции мыслительной деятельности.

В связи с этим, практическая составляющая процесса воспитания и обучения заставляет преподавателя работать в новой информационно-насыщенной среде, актуализируя необходимость для обучающихся приобщаться к чтению, к анализу, к размышлению в весьма жестких условиях сжатости часовой сетки гуманитарных дисциплин. Однако для преподавателя не снимается задача развить у обучающихся качества поисковости, эвристических открытий, творчества, креативности в живой среде общения.

Поэтому особое внимание уделяется подготовке педагогического корпуса кадров по самым разным программам, в их числе:

- организация и проведение методических семинаров по преподаванию экспериментальных курсов, таких как «Информационная культура как основа профессионального роста преподавателя», «Компьютер в художественном образовании»; «Инновационные технологии в художественном воспитании и обучении», «Компьютерный рисунок и дизайн» и др.;

- разработка методических рекомендаций по практической составляющей такого плана модулей;

- методические семинары по авторским программам («Основы личностной и коммуникативной культуры» и электронным учебно-методическим комплексам «Культура и личность»).

Следовательно, художественная образовательная область в современной высшей технической школе связана с актуализацией проблемы формирования духовности обучающихся: введение их в мир искусства, предоставление возможностей раскрытия художественно-творческих способностей, – все это направлено на формирование общекультурного кругозора, художественных ориентиров и запросов, способности противостояния суррогатной продукции сегодняшней

художественной жизни.

В данной статье мы попытались доказать, опираясь на собственный многолетний педагогический опыт, что мотивационное воспитание и обучение в рамках гуманитарных моделей только обогащает тезаурус обучающегося, не нанося вред. И сегодня целью образовательного процесса становится воспитание и обучение мотивированной личности – познающей, способной творчески мыслить, применять полученные знания в жизни. Только такая личность отличается активностью восприятия и действия. В сферу мотивационности, отвечающей на вызовы современного общества, входит: отношение к обучающемуся как субъекту образования, развитие творчески ориентированной личности, способной к поиску новизны, нестандартным решениям, самобытному проявлению, эвристичности, развитие конкурентноспособности, развитие навыков социокультурной адаптированности, формирование профессионально-эрудированной личности и профессиональной мобильности, коммуникабельность, толерантность, личностная социализация как результат учебно-воспитательного процесса.

**Результаты исследования.** Теоретическая значимость статьи заключается в том, что мы попытались расширить поле мотивационной деятельности обучающегося и актуализировать в этом понятии следующие аспекты:

- сохранение принципа природосообразности (изначальной природы обучающегося) и бережное развитие его способностей;
- развитие креативной природы личности обучающегося и создание креативной среды – психологической свободы для реализации творческого потенциала: нестандартных идей,

мыслей, действий, стимулирование способности самостоятельно находить решения;

- развитие высших психических функций (восприятия, чувств, эмоций, памяти, мышления, воображения, речи) через знакомство с миром искусства разных видов и жанров;
- развитие творческих способностей обучающихся (образно-ассоциативных, образно-эмоциональных, вербальных);
- воспитание коммуникативных качеств, формируемых через искусства разных видов и жанров;
- формирование навыков самостоятельной познавательной и практической деятельности обучающихся через освоение форм и видов художественного просвещения;
- расширение общекультурного тезауруса.

Практическая направленность статьи заключается в разработке электронных учебно-методических комплексов в рамках модулей «Культура и личность», «Основы личностной и коммуникативной культуры», которые используются в качестве технического сопровождения.

Таким образом, результат нашего исследования заключается в актуализации мотивированности деятельности обучающегося. Мы настаиваем на том, что в современном образовательном процессе расширение содержательного (или даже информационного) поля должно происходить в направлении развития художественного воспитания и обучения. Самим временем актуализирована идея формирования информационного капитала личности, современного типа мышления. В проекции на развитие человека в системе художественного образования это просматривается в раскрытии разных творческих способностей человека, обогащении его духовной культуры.

#### Библиографический список

1. Богомазов С. В. Информационно-поисковая деятельность в рамках всеобщей информатизации образования // Наука и современность. – 2015. – № 37. – С. 114–118.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Костюнина А. А., Мокрецова Л. А. Реализация программы развития профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях практико-ориентированного обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 35–41.
4. Креативная педагогика. Методология, теория, практика. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 319 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Мысль, 1996. – 175 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
7. Чесноков В. А. Субъектность студентов юридического вуза: принципы, условия и механизмы развития // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 4 (23). – С. 182–185.

8. Чухров А. С. Роль воспитательного компонента в профессионально-личностном становлении студентов технического университета // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 27–32.

9. Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию. – М.: Ин-т психол. РАН, 2009. – 200 с.

10. Westwood P. What teacher need to know about teaching methods. – ACER Press, 2008. – 106 p.

11. Nilson C., Fetherston C. M., McMurray A., Fetherston T. Creative Arts: An Essential Element in the Teacher's Toolkit When Developing Critical Thinking in children // Australian Journal of Teacher Education. – 2013. – № 7. – P. 1–17.

Поступила в редакцию 11.04.2017

**Stepanenko Larisa Vasilevna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of History and Politology, Novosibirsk State Technical University, Larisa508@ngs.ru, Novosibirsk*

## MOTIVATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN UPGRADED HIGH TECHNICAL SCHOOL

**Abstract.** National higher technical school, experiencing the process of updating the structure and content, reveals the need to analyse its development in the modern socio-cultural situation, focusing on motivational activities of students. In this article attention is paid to the fact that the learner must meet rigid requirements of the enterprise, the ability to make independent decisions, cooperation, professional mobility, agility, responsiveness, constructive. In this regard, domestic education based on the principles of humanism, natural law, individualization and differentiation of process of training and education aimed at formation of knowledge, abilities and skills, develop their creative abilities, the acquisition and expansion experience of independent activity and personal responsibility – which is the basis of the motivational activities of students.

**Keywords:** motive, motivational activities, motivational education and training.

### Reference

1. Bogomazov, S. V., 2015. Information search activities in the framework of universal Informatization of education. Science and modernity, 37, pp. 114–118. (In Russ.)

2. Vygotsky, L. S., 1996. Educational psychology. Moscow: Pedagogika-Press Publ., 536 p. (In Russ.)

3. Kostunina, A. A. Mokretsova, L. A., 2016. The program of development of professional motivation of future teachers in the context of practice-based learning. Siberian pedagogical journal, 1, pp. 35–41. (In Russ.)

4. Creative pedagogy. Methodology, theory, practice. Moscow: BINOM. Laboratory knowledge Publ., 2012, 319 p. (In Russ.)

5. Leont'ev, A. N., 1996. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Thought Publ., 175 p. (In Russ.)

6. Maslow, A., 2003. Motivation and personality. St. Petersburg: Peter Publ., 352 p. (In Russ.)

7. Chesnokov, V. A., 2010. Subjectivity of the students of the law school: the principles, conditions and mechanisms of development. World of science, culture, education, 4 (23), pp. 182–185. (In Russ.)

8. Chukhrov, A. S., 2015. The Role of the educational component in professional and personal development of students of technical University. Siberian pedagogical journal, 1, pp. 27–32. (In Russ.)

9. Shadrikov, V. D., 2009. The individual for identity: introduction to psychology. Moscow: Institute of psychology. Russian Academy of Sciences Publ., 200 p. (In Russ.)

10. Westwood, P., 2008. What teacher need to know about teaching methods. ACER Press Publ., 106 p.

11. Nilson, C., Fetherston, C. M., McMurray, A., Fetherston, T., 2013. Creative Arts: An Essential Element in the Teacher's Toolkit When Developing Critical Thinking in children. Australian Journal of Teacher Education, 7, pp. 1–17.

Submitted 11.04.2017



*Кесаева Светлана Валерьевна**Аспирант кафедры педагогики, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, tikis@inbox.ru, Владикавказ*

## СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И ШКОЛЫ КАК ФОРМА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема реализации сетевого взаимодействия педагогического института и общеобразовательной организации в подготовке будущих учителей начальной школы с использованием практико-ориентированного обучения. Освещена имеющаяся на сегодняшний день нормативно-правовая база, регулирующая сетевую форму реализации образовательной программы. Приведены основные преимущества сетевого взаимодействия организаций высшего и начального общего образования при реализации модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров. Описаны умения, навыки и готовности, формирование которых возможно посредством создания учебных площадок на базе общеобразовательного учреждения. На примере уникальной системы сетевого взаимодействия между Северо-Осетинским государственным педагогическим институтом и Владикавказским педагогическим комплексом № 1 обоснована целесообразность применения сетевой формы. Выявлены компетенции, которые формируются у будущих учителей, благодаря подобному кооперированию с целью подготовки новых кадров в соответствии с Профессиональным стандартом педагога.

*Ключевые слова:* сетевое взаимодействие, профессиональный стандарт педагога, практико-ориентированное обучение, профессиональные компетенции, педагогическое образование.

**Введение в проблему.** Одной из наиболее актуальных проблем отечественного образования является поиск новых подходов к подготовке специалиста образовательной отрасли, способного выполнять повышенные требования, предъявляемые к квалификации учителя начальных классов, обусловленные современными реалиями жизни. Эти требования нашли свое отражение в профессиональном стандарте педагога.

На сегодняшний день в компетентность учителя начальных классов входит готовность осуществлять профессиональную деятельность с использованием современных образовательных технологий; применять различные ресурсы в реализации образовательной программы начального общего образования; владеть навыками совершенствования своего профессионализма; делать обучение содержательным, доступным, интересным ввиду того, что на современном этапе отечественного образования основным направлением обучения обозначен личностно-ориентированный подход [6].

В этой связи становится актуальным вопрос о внедрении сетевого взаимодействия как способа подготовки кадров, соответствующих всем предъявляемым требованиям.

Сетевая форма реализации образовательных программ в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» рассматривается как «возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [3, с. 19–20].

Из основных характеристик сетевой формы обучения отмечают преимущества:

- подготовка кадрового потенциала с уникальными знаниями и умениями, необходимыми для передовых направлений региональной экономики и отраслей экономики страны;
- повышение уровня образования в результате объединения ресурсов организаций-партнеров с целью совершенствования отраслевых, межотраслевых и региональных направлений развития в соответствии с международными стандартами;
- интеграция передовых образцов отечественных и зарубежных практик в образовательный процесс с целью совершенствования прикладных исследований для нужд предприятий отрасли и регионов страны [4].

Основным принципом сетевого взаимодействия в подготовке будущих специалистов является организация практической



подготовки студентов, основанная на принципах партнерства между вузом и школой.

Организации высшего и начального общего образования взаимодействуют в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации», где указано, что сетевое взаимодействие организаций образования осуществляется на основании договора между организациями, входящими в сеть (при этом организации-участницы совместно разрабатывают и утверждают образовательные программы), где четко прописаны структура и базовое содержание договора о сетевой форме реализации образовательных программ [3, с. 19–20].

**Теоретические подходы.** По мнению исследователей В. А. Гуружапова и А. А. Марголис, подобное сетевое взаимодействие возможно осуществить посредством создания учебных площадок на основе образовательных организаций, при этом школа берет на себя ответственность за развитие у студентов профессиональных практических навыков, необходимых в дальнейшей работе педагога начальной школы. А так как основой идеи кооперирования образовательных учреждений высшего и начального образования является концепция опоры на развитие практического опыта начального образования, то сам алгоритм взаимодействия образовательных организаций представляет собой вид функционирования проблемно-методических объединений преподавателей вузов и педагогов стажировочной площадки в соответствии с задачами каждого образовательного модуля [1, с. 151].

**Цель** написания статьи – обоснование практико-ориентированного обучения студентов – будущих учителей начального образования на базе общеобразовательных школ как одной из версий сетевой формы реализации образовательных программ.

Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что целью сетевого взаимодействия организаций высшего и начального общего образования при реализации модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров является усиление готовности студентов, будущих учителей начальной школы к реальной профессиональной деятельности.

Современная система высшего образования включает в себя несколько подходов к

практико-ориентированному образованию. С одной стороны, это организация учебной, производственной и преддипломной практик с целью погружения студентов в профессиональную среду, с другой – внедрение профессионально-ориентированных методик преподавания, содействующих развитию у обучающихся ключевых для будущей специальности качеств личности, знаний, умений и навыков, которые смогут обеспечить качественное и своевременное выполнение функциональных обязанностей по выбранной профессии.

Таким образом, в процессе осуществления сетевого взаимодействия между вузом и школой у будущих учителей предполагается формирование:

- умений анализировать текущее состояние, ресурсы и внутренние резервы обучающегося, рекомендовать способы повышения их эффективности с научной точки зрения, принимать во внимание индивидуальные особенности обучающихся в учебном процессе;

- готовности оценивать и применять на практике современные образовательные методики и технологии оценки, соответствующие поставленным задачам, в том числе обеспечивающим индивидуализацию образовательного процесса и его интенсивность;

- готовности применять дидактические методы и технологии координирования самостоятельной работы у обучающихся в информационно-образовательной сфере;

- навыков организации взаимодействия с детьми и подростками в образовательном процессе;

- умений реализовывать в своей профессиональной деятельности функции управления, таких, как разработка модулей образовательных программ, в том числе осуществляемых во внеурочной практике, а также формировать и моделировать индивидуальные образовательные траектории обучающихся;

- готовности применять данные профессионального мониторинга (психологического, социального, медицинского) для планирования, организации и осуществления педагогической деятельности;

- умений осуществлять профессиональную рефлексию;

– умений вести документацию [6].

**Объект исследования.** Примером такого кооперирования между вузом и школой может служить уникальная система сетевого взаимодействия между Северо-Осетинским государственным педагогическим институтом (далее институт) и Владикавказским педагогическим комплексом № 1, являющимся структурным подразделением института, но имеющего статус юридического лица. В него входят прогимназии «Эрудит», «Интеллект» и гимназия «Диалог».

Более подробно остановимся на опыте взаимодействия института и гимназии «Диалог».

Государственное бюджетное образовательное учреждение «Гимназия “Диалог”» – учебное заведение, реализующее услуги в области общего образования и дополнительного образования детей.

Образовательный процесс в гимназии носит академический характер, поэтому она является академической, а образовательные услуги в ней предоставляются детям, имеющим повышенные способности к обучению по гуманитарным и по естественно-научным

дисциплинам [5].

Основными целями деятельности гимназии являются:

– создание максимально благоприятных условий для умственного, нравственного, физического, эстетического развития личности ребенка, для адаптации обучающихся к жизни в обществе, для осознанного выбора и последующего освоения ими профессиональных образовательных программ;

– формирование у обучающихся соответствующей современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира;

– сохранение и приумножение (на основе полилингвальности и поликультурности образовательного процесса) осетинской национальной культуры и традиций, а также национальной культуры и традиций других народов, проживающих в РСО-Алания [5].

Сетевое взаимодействие между институтом и названным учебным заведением осуществляется в рамках практико-ориентированного обучения, в содержание которого включено следующее (табл.).

*Таблица*

**Трудоемкость и содержание практико-ориентированного обучения студентов будущих учителей начальной школы**

Трудоемкость и содержание практики по семестрам			Содержание практико-ориентированного обучения
Семестр	Зачетные единицы	Количество недель	
2-й семестр	2 з. е.	1,3 недели (рассредоточенная)	Психолого-педагогическое наблюдение
3-й семестр	2 з. е.	1,3 недели	Практика по получению первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности
4-й семестр	2 з. е.	1,3 недели (рассредоточенная)	Погружение в профессию
1–6-й семестр	2 з. е. (контроль в 6-м семестре)	1,3 недели (рассредоточенная)	Социализаторская практика (педагогическое волонтерство)
6-й семестр	5 з. е.	3,3 недели	Внеклассная воспитательная работа, пробные уроки
7-й семестр	2 з. е.	1,3 недели	Первые дни ребенка в школе
8-й семестр	12 з. е.	8 недель	Стажировка (педагогическая практика, преддипломная практика)
Итого	27 з. е.	18 недель	

**Результаты исследования.** В итоге подобного сетевого взаимодействия, по мнению учителей-методистов гимназии «Диалог», у будущих учителей начальной школы формируется следующая готовность:

– к проектированию образовательного процесса на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, принимая во внимание особенности социальной адапта-

ции первоклассника в связи с переходом от игровой деятельности к учебной;

– к объективной оценке успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразие динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек;

– к постановке различных видов учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых) и организации их решения (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития детей младшего возраста, сохраняя при этом баланс предметной и метапредметной со-

ставляющей их содержания [8].

Таким образом, благодаря сетевому взаимодействию института и гимназии «Диалог», происходит интеграция теории и практики под патронажем опытных педагогов гимназии и ведущих научно-преподавательских работников института.

В заключение следует отметить, что сетевое взаимодействие мотивирует обучающихся на овладение профессией, дает возможность с первого года обучения осваивать специфику педагогической деятельности, накопить опыт взаимодействия с субъектами образовательного процесса, сформировать профессионально важные качества личности.

### Библиографический список

1. *Гуружапов В. А., Марголис А. А.* Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологические науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 143–159.

2. *Зайцева К. Н.* Противоречия между профессиональной подготовкой педагога и современными требованиями к обучению // Успехи современной науки. – 2016 – № 4 (1). – С. 113–116.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Издательство «Омега-Л», 2014. – 135 с. – (Законы Российской Федерации).

4. *Весна Е. Б., Гусева А. И.* Модели взаимодействия организаций при сетевой форме реализации образовательных программ [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10934/> (дата обращения: 17.12.2016).

5. Государственное бюджетное образова-

тельное учреждение «Гимназия «Диалог» [Электронный ресурс]. – Владикавказ, 2017. – URL: <http://dialog-osetia.ru/> (дата обращения 26.01.2017).

6. *Кочкаева Л. А.* Требования к учителю начальных классов в условиях перехода к новым государственным образовательным стандартам [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2012/11/16/trebovaniya-k-uchitelyu-nachalnykh-klassov-v-usloviyakh/> (дата обращения: 20.01.2017).

7. *Патрушева И. В.* Практико-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2015. – № 4, Т. 7. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/133PVN415.pdf/> (дата обращения: 10.01.2017).

8. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] // Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. – М., 2017. – URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1/> (дата обращения: 22.01.2017).

9. *Knight P. T., & Yorke M.* Employability and good learning in higher education // Teaching in Higher Education. – 2003. – № 8 (1). – P. 3–16.

Поступила в редакцию 25.04.2017

## NETWORK INTERACTION BETWEEN HIGH SCHOOL AND SCHOOL AS A FORM OF THE ELEMENTARY SCHOOL'S FUTURE TEACHERS' PRACTICE-ORIENTED TRAINING

*Abstract.* The article deals with the problem of implementing the network interaction between the pedagogical institute and the general education organization in the preparation of future primary school teachers using practical-oriented instruction. The current legal and regulatory framework for regulating the network form of implementing the educational program is highlighted. The main advantages of network interaction between organizations of higher and primary general education are presented in the implementation of the model of practice-oriented training of teaching staff. Described skills and readiness, the formation of which is possible by creating educational areas on the basis of a general education institution. Using the sample of a unique system of network interaction between the North Ossetian State Pedagogical Institute and Pedagogical Complex No. 1 of Vladikavkaz-city, the expediency of using a network form is substantiated. The competences that are to be formed by future teachers are revealed, thanks to such cooperation with the purpose of training new personnel in according with the Professional Standard of the Teacher.

*Keywords:* network interaction, professional standard of the teacher, practice-oriented training, professional competence, teacher education.

### References

1. Guruzhapov, V. A., Margolis, A. A., 2014. Designing a model of practical-oriented training of pedagogical staff on bachelor's programs in the field of preparation "Psychological and pedagogical education" (teacher of primary classes) on the basis of network interaction of educational organizations implementing higher education programs and primary general education. *Psychological sciences and education*, 3 (19), pp. 143–159. (In Russ., abstract. in Eng.)
2. Zaitseva, K. N., 2016. Contradictions between the professional training of the teacher and modern requirements for training. *The successes of modern science*, 4 (1), pp. 113–116. (In Russ., abstract. in Eng.)
3. RF Federal Law «On Education in Russian Federation» dated December 29 2012, No 273-FZ (In Russ.)
4. Vesna, Ye. B., Guseva, A. I., 2013. Models of interaction between organizations in the network form of implementing educational programs. *Modern problems of science and education*, 6. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10934/> (In Russ., abstract. in Eng.)
5. State budget educational institution "Gymnasium" Dialogue. Vladikavkaz, 2017. Available at: <http://dialog-osetia.ru> (In Russ.).
6. Kochkayeva, L. A., 2012. Requirements to the teacher of primary classes in conditions of transition to new state educational standards. *Social network of educators*. Available at: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2012/11/16/trebovaniya-k-uchitelyu-nachalnykh-klassov-v-usloviyakh/> (In Russ.).
7. Patrusheva, I. V., 2015. Practice-oriented approach to the organization of independent work students of pedagogical higher education institution. *Internet-journal "NAUKOVODENIE"*. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/133PVN415.pdf/> (In Russ.).
8. Professional Teacher Standard. Coordinating Council of educational and methodological associations and scientific and methodological councils of higher education. Available at: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1/>
9. Knight, P. T., & Yorke, M., 2003. Employability and good learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 8 (1), pp. 3–16.

*Submitted 25.04.2017*

УДК 612.825.1+796+159.9.07

*Лопсан Алдынай Данзын-ооловна*

*Аспирант кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Тувинский государственный университет, aldynail@mail.ru, Кызыл*

*Будук-оол Лариса Кара-Саловна*

*Доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Тувинский государственный университет, buduk-ool@mail.ru, Кызыл*

## ОСОБЕННОСТИ БИОЭЛЕКТРИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ГОЛОВНОГО МОЗГА ЮНОШЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ

*Аннотация.* Представляет интерес изучение биоэлектрической активности головного мозга тувинских юношей, проживающих в комфортных климатогеографических условиях, находящихся под воздействием психоэмоционального напряжения и значительных физических нагрузок, с помощью метода нейроэнергокартирования, позволяющего безопасно для здоровья оценить энергетический метаболизм мозга. В исследовании участвовали 164 юноши в возрасте 17–21 года: с высокой двигательной активностью – 41 волейболист, 40 борцов вольного стиля, 43 юноши, занимающихся общей физической подготовкой; 40 юношей с низкой двигательной активностью. В результате исследования оказалось, что юноши с высокой двигательной активностью являются менее тревожными, что связано со спецификой их спортивной деятельности, сопровождающейся высокосоциальным напряжением, приводящей к лучшей адаптации к стрессорным воздействиям. Лучшее функциональное состояние мозга и интенсивный энергообмен у юношей, занимающихся общей физической подготовкой. У волейболистов, борцов и юношей с низкой двигательной активностью – оптимальный уровень функционирования головного мозга.

*Ключевые слова:* биоэлектрическая активность головного мозга, тревожность, волейболисты, борцы, общая физическая подготовка.

Современный спорт представляет собой одну из немногих моделей деятельности человека, при которой функционирование всех систем организма здорового человека протекает в условиях предельного напряжения [1] и психоэмоциональных нагрузок. Фактором, отражающим степень устойчивости индивида к внешним, в том числе стрессорным воздействиям, является тревожность.

Тревожность как черта личности может быть связана с генетическими свойствами мозга человека и обуславливает повышенный уровень эмоционального возбуждения, также может быть обусловлена ситуационно. Известный исследователь тревожности К. Спилбергер выделяет два понятия, две формы тревожности – тревога как состояние (ситуативная, или реактивная, тревожность) (РТ) и как свойство (личностная тревожность) (ЛТ). Ситуативная (реактивная) тревожность – состояние, характеризующееся субъективно переживаемыми эмоциями,

напряжением, беспокойством, нервозностью, которое возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию. Личностная тревожность – устойчивая склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагируя на них состоянием тревоги, и сочетаясь с повышенной ситуативной тревожностью, определяет характер реакции в ответ на воздействие факторов внешней среды [2; 3]. Генетически первичной считают РТ, а вторичной – ЛТ, так как частота и интенсивность испытываемых состояний тревоги в повседневной жизни влияют на формирование тревожности как черты личности, а ЛТ же определяет особенности функционирования РТ при ее актуализации [4]. В спортивной психологии тревожность рассматривается как одно из свойств личности, определяющих успешность выступления спортсмена на соревновании [5].

Индикаторами функционального состояния организма на действие психоэмоцио-



нального напряжения могут служить показатели биоэлектрической активности мозга [6]. Отклонения от нормы длительное время носят функциональный характер и проявляются в виде деструкции биоритмологических процессов [7]. Одним из методов, использующихся в исследовании активности головного мозга, является нейроэнергокартирование (НЭК), позволяющее безопасно для здоровья оценить энергетический метаболизм головного мозга. Уровень устойчивого потенциала, регистрируемый методом НЭК, отражает состояние кислотно-основного состояния на границе гематоэнцефалического барьера за счет регистрации уровня рН крови, оттекающей от мозга [8]. Отличительной особенностью энергетического обмена головного мозга является постоянная необходимость в поступлении веществ, используемых в качестве энергетического субстрата, через мозговой кровоток, т. к. клетки мозга практически не содержат запаса питательных веществ. Изменение уровня энергетического метаболизма зависит от многих причин, в числе прочих – уровень активации коры головного мозга, который обусловлен состоянием модулирующей управляющей системы головного мозга.

Таким образом, понимание особенностей функциональных состояний у спортсменов необходимо для научного обоснования разработки средств коррекции этих состояний в спортивной подготовке. Только адекватное взаимодействие активационных механизмов влияния на фронтальную кору головного мозга и регуляции уровня энергетического обеспечения клеток мозга определяет формирование оптимального уровня готовности систем головного мозга для обеспечения любого вида деятельности [9].

В связи с немногочисленностью работ по данному направлению представляет интерес изучение биоэлектрической активности головного мозга тувинских юношей, проживающих в дискомфортных климатогеографических условиях и находящихся под воздействием психоэмоционального напряжения и значительных физических нагрузок.

*Целью настоящего исследования* является изучение психоэмоционального состояния и биоэлектрической активности коры больших полушарий тувинских юношей с различной двигательной активностью.

### Материал и методы исследования.

В исследовании участвовали 164 обучающихся в возрасте 17–21 года, в том числе, с высокой двигательной активностью – 41 волейболист (В) и 40 борцов-разрядников (Б) вольного стиля училища олимпийского резерва (тренировочные занятия 12 ч в неделю) и 43 юноши, занимающихся общей физической подготовкой (ОФП) (занятия общей физической подготовкой 10 ч в неделю) педагогического колледжа; 40 юношей с низкой двигательной активностью (занятия по физкультуре по программе СУЗа в основной медицинской группе 2 ч в неделю) (КГ) строительного техникума. Обследование проводилось по общепринятым методикам в первой половине дня. Все обследуемые были проинформированы о характере, цели исследования и дали письменное согласие на участие в нем.

Для оценки тревожности был использован компьютерный вариант теста Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина, включающий в себя оценку уровня реактивной (РТ) и личностной (ЛТ) тревожности. Данный тест является надежным информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека). Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Реактивная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью.

Для изучения биоэлектрической активности использовали *экспресс-диагностику активности мозга* для оценки показателей энергетического метаболизма головного мозга. Данная методика позволяет характеризовать меру координированности межполушарного и нейрогуморального взаимодействия при ведущей роли центральной нервной системы и вегетативной нервной системы. Для диагностики использовали аппаратный комплекс «Анализатор медленной электрической активности мозга» («АМЕА»), версия 8062–24 (ООО НПО «Нейроэнергетика», г. Москва, 2010). Прибор показывает уровень постоянных потенциалов мозга (УПП), именуемый также в литературе как омега-потенциал. Оценка показателей энергетического



метаболизма осуществлялась с помощью регистрации УПП в лобном (Fz), теменном (Cz), затылочном (Oz) и височных (T3, T4) отведениях в состоянии спокойного бодр-

ствования. Оценку метаболических процессов и уровень адаптационных возможностей проводили в соответствии с диапазонами УПП (табл. 1) [8].

Таблица 1

Диапазоны УПП, мВ	Оценка	
от -70 до -40 мВ	Значительное понижение	Снижение адаптационных возможностей
от -39 до 6 мВ	Умеренное понижение	Такое состояние характерно для человека, находящегося в «заторможенном» состоянии. Как правило, такой уровень потенциала характерен для медитирующего, спящего или засыпающего человека, чья мозговая активность в данный момент снижена
от 7 до 15 мВ	Норма	Оптимальное функционирование
от 16 до 39 мВ	Умеренное повышение	Напряжение систем регуляции. Подобное состояние совершенно типично и отражает высокую функциональную активность головного мозга. Активное бодрствование, решение сложных умственных задач, эмоциональное напряжение, как правило, сопровождается регистрацией «умеренно повышенного» уровня потенциала
от 40 до 70 мВ и выше	Значительное повышение	Может говорить как о нарушении оттока венозной крови от мозга, так и о неадекватно высоком уровне обменных процессов в головном мозге. Свидетельствует об ацидозе и сопровождающем его окислительном стрессе мозговых тканей. Доказано, что в состоянии окислительного стресса у человека резко снижается работоспособность, ухудшается реакция

Полученный материал обрабатывали с использованием пакета программ Statistica 6.0. Рассчитывали среднее арифметическое значение показателей (М) и стандартную ошибку (m). Определение достоверности различий (р) абсолютных показателей проводилось при помощи параметрического t-теста Стьюдента (для оценки независимых нормально распределенных выборок). Различия между

значениями показателей при уровне  $p \leq 0,05$  считали статистически значимыми.

Результаты и их обсуждение. Распределение юношей с различной двигательной активностью по уровню РТ и ЛТ показало, что во всех группах преобладали юноши с низким уровнем РТ и умеренным уровнем ЛТ (рис. 1, 2). Лиц с высоким уровнем РТ во всех группах не обнаружили.

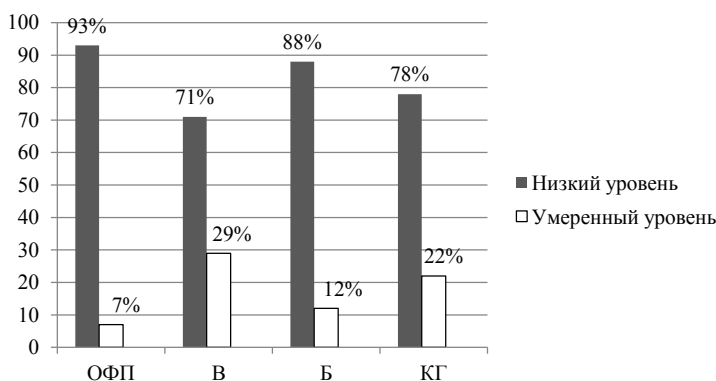


Рис. 1. Распределение юношей с различной двигательной активностью по уровню реактивной тревожности (%)

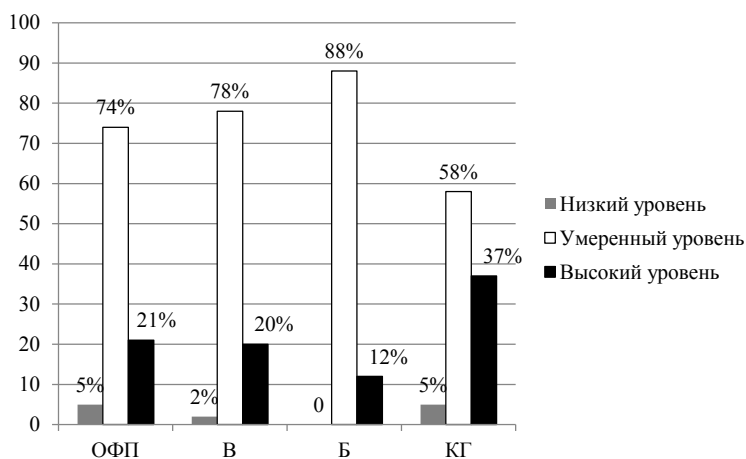


Рис. 2. Распределение юношей с различной двигательной активностью по уровню личностной тревожности (%)

В группе ОФП, В и Б – наибольшая доля лиц с умеренным уровнем ЛТ и меньшая доля лиц с высоким уровнем ЛТ, чем в КГ. Повышенная тревожность возникает и реализуется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека различных стрессов. По мнению В. Н. Дружинина, тревожный человек склонен к повышенной поисковой активности: ему нужно обозначить зоны и периоды опасности, упорядочить пространство и время, а также тревожность коррелирует со способностью порождать множество гипотез (креативность), а также высоко коррелирует с уровнем общего интеллекта, а интеллект, в свою очередь, обеспечивает адаптацию личности к окружающему миру [10].

У Б отсутствовали юноши с низким уровнем ЛТ, преобладали – с умеренным уровнем (88 %) ЛТ. По мнению О. Е. Габелковой, индивидуальный оптимальный уровень «полезной тревожности» мобилизует спортсмена на выполнение поставленных перед ним задач в данных соревнованиях и достижение наилучшего результата [11].

Таким образом, группу ОФП, В и Б можно характеризовать как менее тревожных, чем КГ, что можно связать со спецификой спортивной деятельности юношей с высокой двигательной активностью, так как эффективным средством преодоления тре-

вожности и страха является активная деятельность, которая помогает стабилизировать психическое состояние [2].

Далее рассматривали электрическую активность головного мозга юношей с различной двигательной активностью (табл. 2).

У группы ОФП «умеренное повышение» по всем показателям. «Умеренно повышенный» уровень омега-потенциала свидетельствует о напряжении систем регуляции, однако подобное состояние совершенно типично и отражает высокую функциональную активность головного мозга. Активное бодрствование, решение сложных умственных задач, эмоциональное напряжение, как правило, сопровождается регистрацией «умеренно повышенного» уровня потенциала. Известно, что чем жестче климатические условия, тем выше энергетический метаболизм головного мозга, что может быть связано с адаптационно-приспособительными механизмами к климатогеографическому стрессу [13; 14]. Об интенсивности энергетического метаболизма у группы ОФП свидетельствовали достоверно высокие показатели, выявленные в следующих отведениях: Oz (затылочное) – в сравнении с В и Б; Td (правое височное) – в сравнении с Б; Ts (левое височное) – в сравнении с В, Б и КГ. Такая картина, вероятно, могла являться результатом лучшей адаптации энергетического метаболизма мозга к высоким систематическим физическим нагрузкам.

Показатели уровня постоянных потенциалов (УПП) головного мозга юношей с различной двигательной активностью ( $M \pm m$ )

Отведения	ОФП УПП (мВ)	В УПП (мВ)	Б УПП (мВ)	КГ УПП (мВ)
Низкий уровень РТ				
Fz	16,3 ± 2,9	16,8 ± 2,0	15,5 ± 1,6	19,1 ± 1,8
Cz	24,2 ± 3,4	25,4 ± 2,1	25,1 ± 2,6	27,0 ± 1,8
Oz	21,3 ± 3,1	18,4 ± 1,8#	18,6 ± 1,7*	24,7 ± 2,0
Td	20,2 ± 3,2	16,6 ± 1,9	13,8 ± 1,3	16,9 ± 1,2
Ts	16,6 ± 3,3	15,7 ± 1,3	16,1 ± 1,4	15,6 ± 1,3
Умеренный уровень РТ				
Fz	16,3 ± 2,9	16,9 ± 2,5	17,3 ± 5,3	15,8 ± 3,3
Cz	24,2 ± 3,4	24,3 ± 2,8	24,9 ± 4,4	22,5 ± 2,7
Oz	21,3 ± 3,1	19,1 ± 2,1	22,1 ± 5,4	21,4 ± 3,1
Td	20,2 ± 3,2	17,6 ± 2,5	17,4 ± 5,2	12,8 ± 2,7
Ts	16,6 ± 3,3	15,5 ± 2,0	19,9 ± 5,8	14,7 ± 3,8
Умеренный уровень ЛТ				
Fz	16,2 ± 1,6	16,6 ± 1,7	14,7 ± 1,6	18,9 ± 2,2
Cz	25,5 ± 1,9	25,6 ± 1,9	24,9 ± 2,4	24,9 ± 2,1
Oz	26,7 ± 1,6^+	19,1 ± 1,6	18,7 ± 1,7	23,8 ± 2,7
Td	20,4 ± 2,0+	16,8 ± 1,7	13,8 ± 1,3	15,8 ± 1,5
Ts	21,2 ± 1,5^+о	16,2 ± 1,2	16,1 ± 1,5	14,8 ± 1,7
Высокий уровень ЛТ				
Fz	20,0 ± 2,6	14,8 ± 3,6	22,4 ± 4,4	17,8 ± 2,6
Cz	24,7 ± 3,6	22,7 ± 4,1	26,3 ± 8,9	28,1 ± 2,1
Oz	24,5 ± 2,9	16,7 ± 2,8#	21,5 ± 4,2	24,1 ± 1,5
Td	20,7 ± 3,0	16,5 ± 3,7	17,5 ± 4,9	17,3 ± 1,9
Ts	18,3 ± 3,2	12,9 ± 2,5	19,8 ± 5,2	17,3 ± 2,1

Примечание: Fz – лобное, Cz – центральное (теменное), Oz – затылочное, Td – правое, Ts – левое височное отведения. Достоверные различия между группами при  $p \leq 0,05$ : ^ – ОФП и В; + – ОФП и Б; о – ОФП и КГ; # – В и КГ; \* – Б и КГ.

У В с низким и умеренным уровнем РТ, а также с высоким уровнем ЛТ показатель Ts был в пределах границ нормы (оптимальное функционирование организма), остальные показатели «умеренно повышены». Достоверно более низкий показатель Oz у волейболистов с низким уровнем РТ и высоким уровнем ЛТ, чем в КГ, указывало на меньшую напряженность регуляторных систем и интенсивность энергообмена головного мозга в затылочном отведении.

У Б с низким уровнем РТ и умеренным уровнем ЛТ в пределах границ нормы (оптимальный уровень активации) были показате-

ли Fz и Td, остальные показатели «умеренно повышены». Достоверно низкий показатель Oz у Б указывал на их меньшую напряженность регуляторных систем и интенсивность энергообмена головного мозга в затылочном отведении, чем в КГ.

В КГ – оптимальный уровень активации (норма) выявили по следующим показателям: Ts – у юношей с низким уровнем РТ, Fz, Td и Ts – у юношей с умеренным уровнем РТ, Td и Ts – у юношей с умеренным уровнем ЛТ.

У юношей с низким уровнем РТ обнаруженный дисбаланс межполушарной ак-

тивации – преобладание тону́са правого полушария у группы ОФП и тону́са левого полушария у Б, вероятно, означало некоторое напряжение, что может привести к истощению внутренних резервов организма. Однако принято считать, что в норме преобладает активность левого полушария, что наблюдается у Б, которая несет функцию обеспечения логической структуры информации, а также обеспечивает функции произвольного внимания и регуляцию поведения [8]. Преобладание активности правого полушария, обнаруженное в нашем случае у группы ОФП, отражало эмоциональное напряжение, возможно, эта выявленная активация правого полушария связана со стрессорным воздействием высоких систематических физических нагрузок [9; 12].

**Заключение.** Юноши, занимающиеся общей физической подготовкой, независимо от вида тревожности, характеризовались высокой функциональной активностью головного мозга, более высокой интенсивностью энергетического метаболизма, преобладанием активности правого полушария, чем борцы, волейболисты и юноши с низкой двигательной активностью. Высокий энергетический метаболизм головного мозга может свидетельствовать о лучшей адаптации к высоким физическим нагрузкам, а преобладание активности правого полушария – являться следствием эмоционального напряжения, возможно, также связанного с высокими систематическими физическими нагрузками.

У волейболистов – более оптимальное функциональное состояние. У юношей

с низким уровнем реактивной тревожности и высоким уровнем личностной тревожности – меньшая напряженность регуляторных систем и интенсивность энергообмена головного мозга в затылочном отведении.

Оптимальный уровень активации, меньшая напряженность регуляторных систем и интенсивность энергообмена головного мозга в затылочном отведении наблюдалась у борцов с низким уровнем реактивной тревожности и умеренным уровнем личностной тревожности.

У юношей с низкой двигательной активностью также был оптимальный уровень активации: у юношей с низким уровнем реактивной тревожности в левом височном отведении, у юношей с умеренным уровнем реактивной тревожности в лобном, правом и левом височном отведениях, у юношей с умеренным уровнем личностной тревожности в правом и левом височном отведениях.

Таким образом, юноши с высокой двигательной активностью менее тревожны, чем юноши с низкой двигательной активностью, что связано со спецификой их спортивной деятельности, сопровождающейся высокоэмоциональным напряжением и приводящей к лучшей адаптации к стрессорным воздействиям. Лучшее функциональное состояние мозга и интенсивный энергообмен у юношей, занимающихся общей физической подготовкой. У волейболистов, борцов и юношей с низкой двигательной активностью – оптимальный уровень функционирования головного мозга.

#### Библиографический список

1. Бутова О. А., Масалов С. В., Ромащенко Ю. С. Биоэлектрическая активность нейронов головного мозга спортсменов-акробатов // Здоровье и образование в XX веке. Серия «Медицина». – 2012. – Т. 14 (1). – С. 214–215.
2. Белова О. А., Акулина М. В. Ситуационная и личностная тревожность у школьников разных типов школ // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 11 (18). – С. 13–15.
3. Хватова М. В. Особенности показателей электрической активности мозга при высоком уровне тревожности // Вестник ТГУ. – 1999. – Т. 4, вып. 1. – С. 76–81.
4. Zinbarg R. E., Barlow D. H., Hertz R. M. Cognitive-behavioral approaches to the nature and

- treatment of anxiety disorders // Annual Review of Psychology. – 1992. – Vol. 43. – P. 235–267.

5. Лебедева А. Н. Тревожность детей, занимающихся спортом // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6-1. – С. 94–102.

6. Саввина Л. Э., Сыромятников Н. Н., Нусгуров С. Д. Уровень тревожности и биоэлектрическая активность мозга у студентов в условиях балльно-рейтингового контроля знаний // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 6. – С. 148–149.

7. Тебеннова К. С. Изучение биоэлектрической активности мозга операторов телефонных станций // Современные проблемы науки и образова-

ния. – 2009. – № 4. – С. 138–141.

8. Фокин В. Ф. Сосудистая реактивность, вызванная когнитивной нагрузкой, у больных с дисциркуляторной энцефалопатией // Асимметрия. – 2014. – № 3. – С. 4–22.

9. Бедерева Н. С. Особенности нейроэнергo-метаболизма и активациoнных влияний на кору головного мозга детей 8–10 лет с разным типом темперамента и успешностью обучения: дис. ... канд. биол. наук. – Красноярск, 2017. – 129 с.

10. Сидоров К. Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского государственного университета. – 2013. – Вып. 2. – С. 42–52.

11. Габелкова О. Е. Проявление факторов риска в разных видах спорта // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2009. – № 1. – С. 38–42.

12. Койнова Т. Н. Изменение нейрофизиологических показателей школьников в процессе учебной деятельности как основание для дифференцированного подхода при внедрении в УВП физкультурно-оздоровительных мероприятий // Всероссийская дистанционная научно-практическая конференция. – Йошкар-Ола, 2006. – С. 61–65.

13. Кочан Т. И. Метаболическая адаптация молодых мужчин к природным факторам Севера // Известия Коми научного центра УрО РАН. – 2013. – № 4 (16). – С. 54–60.

14. Чернова М. Б. Влияние острой физической нагрузки различной интенсивности на психологические аспекты функционального состояния детей в критический период адаптации к школе // Новые исследования. – 2015. – № 1 (42). – С. 62–69.

*Поступила в редакцию 17.04.2017*

### **Lopsan Aldynai Danzyn-oolovna**

*Postgraduate student of the Department of Anatomy, Physiology and life Safety, Tuvan State University, aldynaild@mail.ru, Kyzyl*

### **Buduk-ool Larisa Kara-Salovna**

*Dr. Sci. (Biolog.), Prof. of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Tuvan State University, buduk-ool@mail.ru, Kyzyl*

## **FEATURES OF BIOELECTRICAL ACTIVITY OF THE BRAIN OF BOYS WITH DIFFERENT PHYSICAL ACTIVITY DEPENDING ON THE LEVEL OF ANXIETY**

**Abstract.** Of interest is the study of bioelectric activity of the brain Tuvan youths living in uncomfortable climatic conditions, under the influence of mental and emotional stress, significant physical loads, using the method of neurogenerative safely for health to assess the energy metabolism of the brain. The study included 164 boys aged 17–21 years: with high physical activity – 41 volleyball player, 40 wrestlers, 43 young men, engaged in physical training; 40 young men with low physical activity. The study found that boys with high physical activity are less anxious, which is associated with the specifics of their sports activities, accompanied by highly emotional tension, leading to better adaptation to stress. Better functional state of the brain and an intensive energy exchange in boys engaged in General physical training. Volleyball players, wrestlers and young men with low physical activity is an optimal level of functioning of the brain.

**Keywords:** bioelectrical activity of the brain, anxiety, volleyball players, wrestlers, General physical preparation.

### **References**

1. Butova, O. A., Masalov, S. V., Romashhenko, Ju. S., 2012. Bioelectrical activity of brain neurons of sportsmen-acrobats. Health and education in the twentieth century. Series “Medicine”, 14 (1), pp. 214–215. (In Russ.)
2. Belova, O. A., Akulina, M. V., 2008. Situational and personal anxiety of students of different types of schools. Almanac of modern science and education, 11 (18), pp. 13–15. (In Russ.)
3. Hvatova, M. V., 1999. Peculiarities of indexes of electric activity of the brain during high levels of anxiety. Vestnik TSU, 4 (1), pp. 76–81. (In Russ.)
4. Zinbarg, R. E., Barlow, D. H., Hertz, R. M., 1992. Cognitive-behavioral approaches to the nature and treatment of anxiety disorders. Annual Review of Psychology, 43, pp. 235–267.

5. Lebedeva, A. N., 2014. The anxiety of the children involved in sport. International journal of experimental education, 6-1, pp. 94–102. (In Russ.)
6. Savvina, L. Je., Syromjatnikov, N. N., Nusu-gurov, S. D., 2014. Level of anxiety and brain activity of students in conditions point-rating control of knowledge. Advances in current natural Sciences, 6, pp. 148–149. (In Russ.)
7. Tebenova, K. S., 2009. The Study of bioelectrical brain activity of the operators telephone station. Modern problems of science and education, 4, pp. 138–141. (In Russ.)
8. Fokin, V. F., 2014. Vascular reactivity caused by cognitive load, in patients with dyscirculatory encephalopathy. Asymmetry, 3, pp. 4–22. (In Russ.)
9. Bedereva, N. S., 2017. Features neuroanatomically and activation influences on the cerebral cortex of children 8-10 years old with different type of temperament and the success of training. Cand. Sci. (Biology). Krasnojarsk, 129 p. (In Russ.)
10. Sidorov, K. R., 2013. Anxiety as a psychological phenomenon. Vestnik of the Udmurt state University, 2, pp. 42–52. (In Russ.)
11. Gabelkova, O. E., 2009. The Manifestation of risk factors in different types of activities. Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports, 1, pp. 38–42. (In Russ.)
12. Kojnova, T. N., 2006. The change in physiological indicators of schoolchildren in the process of educational activity as the basis for differentiated approach in the implementation of the Department of internal Affairs sports and recreational activities. Proc. Sci. and method. conf. Yoshkar-Ola, pp. 61–65. (In Russ.)
13. Kochan, T. I., 2013. Metabolic adaptation of young men to the natural factors of the North. Proceedings of the Komi science center, Urals branch of RAS, 4 (16), pp. 54–60. (In Russ.)
14. Chernova, M. B., 2015. Influence of acute exercise of different intensity on psychological aspects of functional status of children in the critical period of adaptation to the school. New research, 1 (42), pp. 62–69. (In Russ.)

*Submitted 17.04.2017*



*Наумова Диана Викторовна*

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры образования психологии, Институт образования педагогики и психологии, Московский городской педагогический университет, seroglazka3@yandex.ru, Москва*

## **ДИСТИНКТИВНОСТЬ ГРАЖДАНСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ МОЛОДЁЖИ В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ РОССИИ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В условиях транзитивности, поликультурности, урбанизации современного социального мира изучение феномена гражданского мировосприятия чрезвычайно актуально. Категория «гражданское мировосприятие» нуждается в детальном описании, в определении содержания, структуры, механизмов, условий, детерминирующих его развитие и становление. Цель работы заключалась в изучении влияния внешних и внутренних факторов на гражданское мировосприятие молодежи. Внешние условия – это регион проживания и тип поселения. Внутренние условия – особенности личностной зрелости, степень ответственности, уровень рефлексивности, социальность/асоциальность личности и отношение к государству. Были сформированы три группы респондентов, проживающих в разных регионах страны (Дальний Восток, Крым, Москва). В результате проведенного исследования было установлено, что регион проживания является значимым фактором, определяющим специфику гражданского мировосприятия молодежи. Кроме того, были выделены типы личности в зависимости от специфики содержания гражданского мировосприятия.

*Ключевые слова:* гражданское мировосприятие, ответственность, рефлексивность, личностная зрелость, молодежь, социализация.

Проблема гражданского мировосприятия неоднократно обсуждалась нами в литературе [2; 5; 6; 7; 8; 9], на конференциях, круглых столах, семинарах. Гражданское мировосприятие является относительно молодой научной категорией. Мы установили, что гражданское мировосприятие является своеобразной начальной ступенью, лежащей в основе мировоззрения личности, картины мира. Результатом мировосприятия будет «созданная личностью картина или сконструированный индивидуальный образ мировосприятия, который можно описать терминами и понятиями, зафиксированными в языке, т. е. он будет отражен в лингвистической форме» [2, с. 15]. Результатом формирования гражданского мировосприятия является образ мира, гражданская позиция, отношение к Другому. Как процесс, гражданское мировосприятие детерминировано внешними условиями (экономическим, политическим, культурным, историческим контекстом) и личностными установками, субъектностью личности. Процесс мировосприятия является двухсторонним: с одной стороны, он связан с выделением отдельных объектов и явлений природного и социаль-

ного мира, которые имеют тенденцию видоизменяться, преобразовываться, что приводит к видоизменению окружающей среды, а соответственно и мировосприятия; с другой стороны, это процесс, связанный с психолого-социальными процессами, происходящими в самой личности. А это значит, что развитие личности приводит к изменению восприятия себя, других и среды. Гражданское мировосприятие имеет такие структурные компоненты, как личностная зрелость, гражданская идентичность и социальная активность. Содержанием гражданского мировосприятия являются экологическая, историческая и пространственная идентичность.

Мы выяснили, что гражданское мировосприятие определяется личностной зрелостью, социальной активностью и гражданской идентичностью. Особую роль в становлении гражданского мировосприятия играют ответственность, выбор и принятие решения личностью. Кроме того, мы предполагаем, что уровень ответственности и способность личности к рефлексии детерминируют становление гражданского мировосприятия. В. Франкл в своей работе, посвященной свободе, духовности и от-

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект «Гражданское мировосприятие молодежи: структура содержания, социально-педагогические условия формирования», грант № 15-06-10681a

ветственности, писал о том, что в принятии решения «уже содержится за что оно и против чего» [11, с. 100]. Вслед за В. Франклом, который утверждал, что «невротик... несет ответственность за отношение к своему невроту» [11, с. 100], мы предполагаем, что психологически зрелая личность несет ответственность за свое отношение к стране, к родному краю, малой Родине, то есть несет ответственность за выбор ценностей и смыслов в области гражданственности.

Проявляется гражданское мировосприятие в поступке (не-поступке). По мнению М. М. Бахтина, ответственность проявляется в участии личности, в поступке. Личность является таковой и проявляет свою экзистенцию только в поступке, он делает личность причастной к событию: «...мои поступки, оторванные от онтологических корней персональной причастности, становятся случайными по отношению к последнему единственному единству, в котором не укоренены, как не укоренена для меня и та область, которая специализирует мой поступок» [1, с. 90]. Поступок это не-алиби, суть которого заключается в том, что Я здесь и должен отвечать. Архитектура и план единого поступка должны включать в себя следующие моменты: я-для-себя, другой-для-меня, я-для-другого. «В основе поступка лежит приобщенность к единственному единству, ответственное не растворяется в специальном (политика), в противном случае мы имеем не поступок, а техническое действие» [1, с. 90]. «Отпавшая от ответственности жизнь... принципиально случайна и неукоренима» [1, с. 90]. Личность, совершающая техническое действие, а не поступок, не может быть укорененной с группой, социумом.

В ходе нашей исследовательской работы мы зафиксировали следующие факты.

1. «Фокус внимания в восприятии обращен на искусственно созданные, социокультурные объекты. А вот природные объекты воспринимаются меньше и мало дифференцированы в сознании молодых людей» [8, с. 36].

2. Прошлое страны описывается событиями, связанными с военными действиями. Респонденты крайне редко упоминают культурные, спортивные, научные достижения прошлого.

3. Настоящее описывается крайне скудно,

упоминаются военные действия на Украине, противостояние с Америкой, спортивные мероприятия, например, олимпиада в Сочи в 2014 году.

4. «Будущее описывается в эсхатологических терминах (конец света, Армагеддон, третья мировая война). Мы предполагаем, что смыслообразующим мотивом гражданского мировосприятия является образ возможного будущего. Гражданское мировосприятие задается привлекательным образом будущего страны и себя в ней как гражданина» [9, с. 28].

5. «Особенность исторического сознания респондентов заключается в героизации прошлого страны, которое ассоциируется с войнами и катаклизмами. Ограниченное количество выборов респондентами, отражающих экономические, культурные, научные достижения страны, указывает на некий перекося в сознании молодых людей, когда более ценными и значимыми являются военные подвиги» [9, с. 28].

6. «фактически проживая в регионе, респондент фиксирует в ответах не региональные памятники истории, культуры, героев края или достопримечательности малой родины, а перечисляет события, людей и персоналии, связанные с административным центром страны. Например, жители Камчатки на вопрос о рукотворных и нерукотворных объектах России преимущественно перечисляли не местные достопримечательности, а памятники (рукотворные и нерукотворные) Москвы, Санкт-Петербурга. Крайне мало жители регионов могли назвать своих героев, чьи достижения связаны с историей местности, преимущественно называли общегосударственных деятелей (Ленин, Сталин, Путин, патриарх Кирилл и т. д.)» [9, с. 28].

Полученные данные и теоретический анализ литературы привели к формулировке новых гипотез, например, может ли регион проживания и тип поселения выступать в качестве независимой переменной, определяющей особенности гражданского мировосприятия у молодых людей. Кроме того, возможно ли говорить о типах личности с определенными особенностями гражданского мировосприятия, а именно специфики ответственности личности, уровня рефлексивности и отношения к стране.

Для проверки этих гипотез мы использо-

вали следующие методики:

1. Для изучения личностной зрелости использовался «Тест личностной зрелости» (Test of personality maturiti).

2. Методика изучения социальной идентичности (МИСИ) Хрусталева-Шнейдер.

3. Опросник ДУМЭОЛП – диагностика уровня морально-этической ответственности личности (И. Г. Тимошук).

4. Опросник «Отношение к России» (Д. В. Наумовой).

**База эмпирического исследования:** государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Камчатский государственный педагогический университет им. Витуса Беринга, Хабаровский технический университет, Медицинская академия имени С. И. Георгиевского ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» (г. Симферополь).

**Выборка:** студенты Камчатского государственного педагогического университета им. Витуса Беринга, Хабаровского технического института, Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, Медицинской академии имени С. И. Георгиевского ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» (г. Симферополь). Общее количество 120 человек, выборка подобрана таким образом, что респонденты не состоят в браке и не имеют детей, средний возраст – 20,1 лет.

Мы разделили выборку на три группы с целью сравнить результаты по регионам. Группа «Дальний Восток» ( $n = 37$ ) (г. Петропавловск-Камчатский, г. Хабаровск) «Крым» (г. Симферополь) ( $n = 41$ ) и «Москва» ( $n = 42$ ). Эти регионы уникальны с точки зрения исторической, географической и культурной. Каждый регион имеет природно-климатическую особенность, которая определяет степень урбанизированности, особенности экономики, стабильности населения (А. Мудрик). Петропавловск-Камчатский, Хабаровск и Симферополь являются административными центрами, согласно градостроительному кодексу относятся к разряду больших (г. Петропавловск-Камчатский – население 181 000 человек) и крупных (Симферополь – 338 000 чел., Хабаровск – 611 000 чел.) городов. Петропавловск-Камчатский основан в 1740 году, Хабаровск – в 1858 году, Симферополь –

в 1784 году. Респонденты группы «Крым» – это молодые люди, рожденные и воспитанные на территории другого государства (Украина), опрос проводился в 2015 году, сразу после событий, связанных с присоединением Крыма к России. Москва – столица Российской Федерации, город федерального значения, входит в первую десятку городов мира по численности населения, является культурным, научным, политическим, экономическим центром страны. Москва – это мегаполис, для которого характерны как положительные стороны – комфортные условия жизни, высокий уровень жизни, высокая дифференциация досуга, образования, сфер обслуживания и т. д., так и отрицательные – высокий темп жизни, повышенный уровень анонимности и одновременно нарушение границ личного пространства и т. д. Исследование Ж. Б. Ефремовой (2006) показало, что «столичный менталитет в значительно большей степени характеризуется внутренней непротиворечивостью базовых убеждений, прагматизмом, рационализмом, представлениями об относительности добра и зла, приоритетом индивидуалистического начала над коллективистическим» [3, с. 10].

В учебном пособии «Социализация человека» А. Мудрик пишет: «Региональные различия влияют на стихийную социализацию различных половозрастных и социально-культурных слоев населения в каждом географическом регионе, а также на то, в каком направлении и как происходит самоизменение его жителей. Можно полагать, что в различных географических регионах стихийная социализация способствует формированию типичных личностных особенностей их жителей» [4, с. 100].

Для изучения личностной зрелости использовался «Тест личностной зрелости» (Test of personality maturiti). Теоретический анализ литературы показал, что процесс гражданского мировосприятия определяется личностной зрелостью. Для диагностики была выбрана методика, разработанная Л. Джонсоном. Опросник состоит из 34 вопросов с вариантами ответов. Респонденту необходимо выбрать только один из предложенных вариантов. При обработке бланков высчитывается суммарный балл: 0–89 – ниже среднего уровень личностной зрелости, 90–110 – средний уровень лич-

ностной зрелости, 110–248 – выше среднего.

**Методика изучения социальной идентичности (МИСИ)** (Хрусталева – Шнейдер). Методика позволяет изучить тип направленности личности: социальный и асоциальный. Методика состоит из перечисленных 60 слов-стимулов. Процедура заключалась в выборе из этого списка тех слов, которые кажутся наиболее привлекательными для респондента и соответствуют социальной реальности респондента. Согласно ключу, все слова делятся на две группы: слова социальной направленности (например: гуманизм, жизнь, любовь, общение, помощь и т. д.) и асоциальной направленности (например: враги, убогость, сила, зло и т. д.). Разработчики методики под социальной направленностью личности понимают готовность быть членом общества, принимать нормы и правила большинства, в соответствии с этим жертвовать своей индивидуальностью и чувствовать при этом свою защищенность и безопасность. Под асоциальной направленностью подразумевается стремление отделиться от всех, быть независимым и подвергаться риску и опасности, нежелание подчиняться общим требованиям и правилам.

Конечный подсчитываемый параметр называется «социальность»,

$$S = A / (A + B),$$

где S – социальность;

A – количество ответов социальной направленности, выбранных испытуемым;

B – количество выбранных испытуемым ответов асоциальной направленности.

Максимальное значение 1 соответствует максимальной степени социальной направленности испытуемого, характеризует его как человека, имеющего потребность в групповом членстве, желающего принимать нормы и правила общества, поддерживать групповую сплоченность. Минимальное значение 0 соответствует минимальной степени социальной направленности испытуемого и свидетельствует о его стремлении к независимости, самостоятельности и нежеланию подчиняться общим требованиям и правилам, установленным в группе.

**Опросник ДУМЭОЛП** – диагностика уровня морально-этической ответственности личности (И. Г. Тимошук). В опроснике 30 вопросов, 6 шкал, каждая шкала содер-

жит 5 вопросов. Согласно ключу, методика имеет следующие шкалы.

Шкала 1. Рефлексия на морально-этические ситуации (моральная рефлексия или рефлексия, актуализирующаяся в ситуациях, связанных с морально-этическими коллизиями и конфликтами).

Шкала 2. Интуиция в морально-этической сфере (нравственная интуиция).

Шкала 3. Экзистенциальный аспект ответственности.

Шкала 4. Альтруистические эмоции.

Шкала 5. Морально-этические ценности.

Шкала 6. Шкала лжи (социальной желательности).

Если количество баллов по шкале лжи составляют от 3 до 5 – результаты недостоверны.

Для того чтобы выявить уровень сформированности морально-этической ответственности, необходимо суммировать результаты, полученные по шкалам опросника. Низкий уровень сформированности морально-этической ответственности – от 0 до 5; средний уровень – от 5 до 15; высокий уровень – от 15 до 25.

Инструкция опросника заключается в том, что респонденту необходимо прочесть утверждение и определить степень своего согласия с ним.

В нашем исследовании особую значимость имели результаты, полученные по шкалам 1 и 3. Рефлексия и ответственность являются качествами зрелой личности и связаны с отношением личности к стране, родному краю.

**Опросник «Отношение к России»** (Д. В. Наумовой). Опросник состоит из семи вопросов с вариантами ответов. При анализе ответов на вопросы нас интересовало отношение испытуемых к современной России. Выделили три типа отношения: позитивное (принятие того, что происходит в стране и чувство сопричастности к этому), отчужденность (непринятие, отрицание, «слепота», иждивенчество) и нейтральное (равнодушие, не-поступок).

В ходе работы была составлена матрица результатов, в которой были отображены данные по шкалам: личностная зрелость, МИСИ – социальность, МИСИ – асоциальность, ДУМЭОЛП – рефлексия, ДУМЭОЛП – ответственность, позитивное, нейтральное и отчужденное отношение

к государству.

Данные количественных методик представлены в сравнительной таблице 1, от-

бражающей наличие корреляционных связей между различными шкалами в трех группах испытуемых.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции между шкалами (r-Пирсон)

№	Шкалы опросников	Коэффициент корреляции со шкалой «позитивное отношение к стране»			Коэффициент корреляции со шкалой «отчужденное отношение к стране»			Коэффициент корреляции со шкалой «нейтральное отношение к стране»		
		ДВ (n = 37)	Крым (n = 41)	Москва (n = 42)	ДВ (n = 37)	Крым (n = 41)	Москва (n = 42)	ДВ (n = 37)	Крым (n = 41)	Москва (n = 42)
1	Шкала 1 опросника ДУМЭОЛП	0,179	0,251	-0,249	0,200	-0,157	0,199	0,198	-0,118	0,214
2	Шкала 3 опросника ДУМЭОЛП	0,232	-0,070	-0,102	0,198	-0,035	0,249	0,377	0,048	0,135
3	Личностная зрелость	0,159	0,176	0,173	0,081	-0,384	0,112	-0,026	0,215	-0,002
4	МИСИ – шкала «социаль- ность»	0,112	0,461	-0,069	0,243	-0,141	0,003	0,398	-0,316	0,212
5	МИСИ – шкала «асоциаль- ность»	0,084	0,103	-0,137	0,167	-0,128	0,211	0,572	0,037	0,041

При анализе корреляций мы основывались на исследованиях Н. М. Пейсахова [10, с. 50], в которых уровень связанности элементов корреляционной матрицы характеризуется следующим образом: 0,15–0,2 – тенденция связи; 0,3–0,4 – средняя связанность, высокая вариативность, высокие возможности присоединения других связей; 0,4–0,5 – средняя связанность, подвижная корреляция; 0,6–0,7 (0,8) – высокий коэффициент корреляции, жесткость связи. Нами были рассмотрены случаи наиболее тесных связей (как внутри методик, так и между параметрами различных методик).

В таблице видны отсутствие корреляционной связи, тенденции связи и средняя связанность элементов корреляционной матрицы. Мы хотим проанализировать наиболее

интересные показатели. Корреляционная связь между шкалами «позитивное отношение к стране» и рефлексией в группе «Москва» (-0,249) говорит о том, что чем выше уровень рефлексии респондентов, тем ниже уровень позитивного отношения к стране. Мы объясняем данные результаты спецификой региона проживания респондентов и особенностями так называемого «столичного» менталитета, для которого характерна высокая рациональность и индивидуальность.

Представляют интерес для анализа корреляционные связи в группе «Москва» между шкалами «ответственность и ОО» (0,249), «асоциальность и ОО» (0,211). В первом случае при высоком уровне ответственного отношения к себе, жизни, миру и дру-



гим уровень отчужденного отношения, для которого характерно непринятие того, что происходит, критическое отношение к событиям, будет выше, т. е. чем более личность ответственна, тем более критично оценивает ситуацию.

Коэффициенты корреляции между шкалой «отчужденное отношение к стране» и шкалами «личностная зрелость», «ответственность», «рефлексивность», «социальность» и «асоциальность» в группе «Крым» имеют отрицательное значение. То есть при высоких показателях личностной зрелости, рефлексивности, ответственности, социальности и асоциальности отчужденное отношение ниже. Эти результаты мы объясняем тем, что молодые люди, ставшие свидетелями и исполнителями важного, эпохального события не только для государств, но и для личной истории и судьбы, позитивно отнеслись к стране, которую они знают только по рассказам родителей. Интересно, что существует тенденция связи между шкалой «асоциальность» и «отчужденное отношение к стране» ( $-0,128$ ). Асоциальность разработчики методики понимают как стремление личности отдалиться от всех, быть самостоятельным и независимым, таким образом, чем выше стремление к личной независимости, тем ниже уровень отчужденного отношения к стране, т. е. в сознании крымчан заложена тенденция к позитивной оценке того, что происходит в стране, которая стала их домом. Интерес представляет и наличие тесной обратной корреляционной связи между шкалами «личностная зрелость» и «отчужденное отношение к стране» ( $-0,384$ ): высоким показателям личностной зрелости соответствуют низкие показатели отчужденного отношения к стране. Респонденты этой группы готовы брать ответственность за то, что происходит в стране, участвовать в жизни страны и принимать решения, соответствующие традициям, правилам, законам государства, гражданами которого стали совсем недавно.

Исследование показало, что существует тесная корреляционная связь в группе «Крым» между шкалами «социальность» и «позитивное отношение к стране» ( $0,461$ ): чем выше стремление к объединению, совместной деятельности, принимать нормы и правила и, как следствие, потеря своей

индивидуальности, тем сильнее тенденция позитивно воспринимать события, страну, государство в целом.

Тесная обратная корреляционная связь существует между шкалами «социальность» и «нейтральное отношение к стране» в группе «Крым» ( $-0,316$ ): чем выше стремление личности к объединению в группы и признание норм большинства, тем ниже уровень равнодушного отношения к стране.

В группе «Дальний Восток» интерес представляют корреляционные связи, полученные между шкалами: «рефлексивность» и «нейтральное отношение к государству» ( $0,377$ ), «социальность» и «нейтральное отношение к государству» ( $0,398$ ), «асоциальность» и «нейтральное отношение к государству» ( $0,572$ ). Высокий показатель корреляции между асоциальностью и нейтральным отношением (НО) говорит о том, что нежелание объединяться с большей группой и быть как все и ведет к бездействию и равнодушию. Высокий показатель между рефлексивностью и НО можно объяснить тем, что высокий уровень самоотчета и критичного отношения, в том числе и к себе, запускает механизм «не-поступка» в отношении большинства, личность как бы перестраховывается, переоценивает события и свое место в них, понимая последствия. Тесную корреляционную связь между шкалами «социальность» и «НО» мы объясняем тем, что сильная тенденция к объединению приводит к потере индивидуальности, личной инициативы и находит свое отражение в поведении.

В группе «Дальний Восток» есть значимые показатели корреляционных связей, которые не указаны в таблице 1. Например, между шкалами «ответственность» и «асоциальность» корреляционная связь равна  $0,475$ : при высоком уровне ответственности личности наблюдается тенденция к независимости и самостоятельности. В этой же группе между шкалами «ответственность» и «социальность» есть тесная корреляционная связь  $0,650$ : высокий уровень ответственности соответствует высокому уровню социальности, которая характеризуется как стремление личности к объединению, что дает ей чувство безопасности и защиты. В группе «Москва» тоже существуют значимые данные корреляции между шка-



лами «ответственность» и «социальность» трех группах по шкалам «позитивное», «отчужденное» и «нейтральное отношение» (0,325).

Показатели отношения к государству в представлены в таблице 2.

Таблица 2

#### Соотношение показателей по методике «Отношение к стране» в трех группах

Шкала	Дальний Восток	Крым	Москва
Позитивное отношение	140	206	184
Отчужденное отношение	72	95	103
Нейтральное отношение	77	116	137

Был произведен расчет t-критерия Стьюдента при сравнении средних величин по шкалам методики «Отношение к стране» с целью определить статистически значимые различия показателей между группами. Результаты приведены в таблице 3.

Таблица 3

#### Расчет t-критерия Стьюдента при сравнении средних величин

Шкала	Крым – Москва	Крым – Дальний Восток	Дальний Восток – Москва
Позитивное отношение	1,84 Различия статистически не значимы ( $p > 0,05$ )	<b>3,00</b> <b>Различия статистически значимы (<math>p &lt; 0,05</math>)</b>	1,36 Различия статистически не значимы ( $p > 0,05$ )
Отчуждённое отношение	0,41 Различия статистически не значимы ( $p > 0,05$ )	0,99 Различия статистически не значимы ( $p > 0,05$ )	1,28 Различия статистически не значимы ( $p > 0,05$ )
Нейтральное отношение	1,47 Различия статистически не значимы ( $p > 0,05$ )	<b>2,25</b> <b>Различия статистически значимы (<math>p &lt; 0,05</math>)</b>	<b>3,26</b> <b>Различия статистически значимы (<math>p &lt; 0,05</math>)</b>

Из таблицы видно, что между Крымом и Москвой нет значимых различий в отношении к государству в целом, в то время как между Крымом и Дальним Востоком значимые различия есть. Мы предполагаем, что большую роль на результаты оказала такая переменная как регион проживания, исторические и политические события, которые произошли на территории Крыма, воодушевление и эйфория крымчан, а также тип поселения (провинциальный город и мегаполис). Существуют значимые различия в нейтральном отношении к государству между группами Дальний Восток и Москва. Тенденция к не-поступку, равнодушию больше у москвичей, жителей мегаполиса, которым, как уже указывалось выше, свойственно стремление к индивидуализму, сохранению личного пространства. Кроме того, «жители мегаполисов, ежедневно сталкивающиеся с самыми разнообразными поведенческими проявлениями людей, проживающих в том же городе, в целом более толерантны к поведению» [3, с. 15], для них характерно преобладание рацио-

нального поведения над чувственным, приоритет практических результатов над духовно-нравственными ценностями, снижение социального контроля в условиях мегаполиса приводит к размыванию и девальвации норм и правил поведения.

Проведенный анализ данных позволяет выдвинуть гипотезу о существовании типов личности с особенностями гражданского мировосприятия. Существуют значимые корреляционные связи между такими показателями, как ответственность, рефлексивность, социальность/асоциальность и отношение к стране (позитивное, отчужденное, нейтральное). Рассмотрим выделенные нами типы.

Тип А – высокий уровень ответственности в совокупности с тенденцией к независимости и самостоятельности, стремление к изоляционизму и автономности. Люди этого типа берут ответственность за себя и оправдывают свое бездействие в социуме тем, что польза государству заключается в том, чтобы каждый смог достойно устроить свою жизнь.

Тип Б – высокий уровень ответственности в совокупности с тенденцией к объединению, группированию, ориентацией на Других. Для людей этого типа характерна активная общественная жизнь. Мы предполагаем, что для такого типа личности характерно переживание причастности, участности (М. М. Бахтин), не-алиби.

Тип В – высокий уровень социальности, стремления к объединению и укоренению, быть как все и нейтральное отношение к государству, которое проявляется в несовершенности действия (к не-поступку), равнодушии. Для этого типа характерно стремление спрятаться за спинами других, создавая массу. Для такого типа личности характерно «алиби в бытии» («хотели как лучше, а получилось как всегда», «меня тут не было»).

Тип Г – высокий уровень асоциальности, стремление к индивидуализации и нейтральное отношение к государству, которое проявляется в равнодушии. Личность отделяет себя от государства. Для такого типа личности характерно несовершенство социального действия, доминирует я-для-себя.

Тип Д – высокий уровень рефлексивности, который проявляется в критичности, оценочности событий и себя, и нейтральное отношение к стране. Этот тип ничего не делает, со стороны наблюдает за событиями

и их оценивает. Такая оценочность и критичность, скорее всего, и мешает личности совершить поступок, так как личность несет ответственность перед совестью, а этот «разговор с самим собой» невротизирует личность. Не-поступок в картине мира такого типа личностей предпочтителен, так как этот выбор несет нравственную оценку, ответственность перед другими, поэтому прежде чем совершить действие, личность все измерит и просчитает.

Тип Е – высокий уровень социальности и позитивное отношение к стране. Для этого типа характерно и стремление к укоренению, к идентификации с группой, это дает личности ощущение безопасности и защищенности и на этом фоне личность принимает все, что происходит в государстве, позитивно оценивает достижения страны, гордится героями, поддерживает правительство.

Проведенное нами исследование показывает, что место проживания, культурный ландшафт, а также исторические события, пережитые людьми, определяют особенность гражданского мировосприятия.

Выдвинутая гипотеза о типах личности в зависимости от типа гражданского мировосприятия требует дальнейшей проверки. Мы предполагаем, что эти типы не определяются местом проживания, регионом или типом поселения.

### Библиографический список

1. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984–1985. – М., 1986. – С. 80–160.
2. Егоров И. В., Симанина А. И., Шнейдер Л. Б., Наумова Д. В., Фомин А. А. Гражданское мировосприятие молодёжи: теоретико-эмпирическое исследование: монография. – М.: ИИУ МГОУ, 2016. – 116 с.
3. Микляева А. В., Румянцева П. В. Городская идентичность жителя современного мегаполиса: ресурс личностного благополучия или зона повышенного риска? – М.: Речь, 2011. – 160 с.
4. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
5. Наумова Д. В. Отношение к государству в структуре гражданского мировосприятия молодёжи: диагностика и результаты // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: сборник научных статей. Выпуск 5. – СПб.: НИЦ АРТ, 2015. – С. 62–67.
6. Наумова Д. В. Эмпирическое исследование отношения к государству у молодых людей в контексте их гражданского мировосприятия // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: сборник научных статей. Шестой выпуск. – СПб.: НИЦ АРТ, 2016. – 108 с.
7. Наумова Д. В., Егоров И. В. Пространства, события, персоналии России в гражданском мировосприятии молодёжи: психосоциальный аспект // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. – 2015. – № 3 (36). – С. 114–123.
8. Наумова Д. В., Егоров И. В. Содержание гражданского мировосприятия молодёжи разных регионов России (на примере студентов Крыма и Дальнего Востока) // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. – 2016. – № 3 (40). – С. 22–28.
9. Наумова Д. В., Егоров И. В. Сравнительное

исследование содержания гражданского мировосприятия молодежи Москвы и Уральского региона // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 31–36.

10. Пейсахов Н. М. Психолого-педагогические проблемы высшей школы и психодиагностика // Психологические и психофизиологические осо-

бенности студентов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1977. – С. 7–54.

11. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

12. Wintersteiner W. Global Citizenship Education // Aktion & Reflexion. – 2013. – Vol. 10. – P. 18–29.

Поступила в редакцию 13.04.2017

**Naumova Diana Viktorovna**

*Cand. Sci. (Psycholog.), Assoc. Prof. of the Department of Education Psychology, Institute of Education Pedagogics and Psychology, Moscow City Pedagogical University, seroglazka3@yandex.ru, Moscow*

## **DISTINCTIVE FEATURES OF THE CIVIC WORLD-VIEW AMONG THE YOUTH IN DIFFERENT REGIONS OF RUSSIA<sup>1</sup>**

**Abstract.** Under existing conditions of transitivity, polyculture standards, urbanization of the modern social world the study of the phenomenon of the civic world outlook is extremely actual. The term “civic world-view” needs a detailed description and a definition of its content, structure, mechanisms and conditions that characterize its development. The aim of the study is to research the influence of outer and inner factors upon the civic world outlook among the youth. The outer conditions are a region of dwelling place and the type of dwelling. Inner conditions are the peculiarities of personality’s mature, his responsibility degree, reflexivity level, his social or asocial personality and attitude towards the state. Three groups of respondents were formed that lived in different regions of the country (Far East, The Crimea, Moscow). As a result of the research work we found out that the region of dwelling is to be a significant factor that determines the specific character of the civic world outlook among the youth. Besides, the types of personality, that depend on some certain civic outlook, were distinguished.

**Keywords:** civic world-view, responsibility, reflectiveness, personality’s mature, youth, socialization.

### **References**

1. Bahtin, M. M., 1986. Toward a Philosophy of the Act. Philosophy and sociology of science and technology. Annual book 1984–1985. Moscow, pp. 80–160. (In Russ.)

2. Egorov, I. V., Simanina, A. I., Shnejder, L. B., Naumova, D. V., Fomin, A. A., 2016. Civil youth’s world-view: theoretical and empirical survey. Monography. Moscow: IIU MGOU Publ., 116 p. (In Russ.)

3. Mikhajeva, A. V., Rumjanceva, P. V., 2011. City identity of the people in modern mega polis: the resource of personal well-being or the zone of high risk? Moscow: Rech’ Publ., 160 p. (In Russ.)

4. Mudrik, A. V., 2006. Man in the process of socialization: textbook for university students. Moscow, 304 p. (In Russ.)

5. Naumova, D. V., 2015. The attitude to the state in the structure of youth’s civil perception: diagnostics and results. Annual book of scientific and meth-

ological seminar “The problems of psychological and pedagogical anthropology”. The set of articles. Issue 5. St. Petersburg: NIC ART Publ., pp. 62–67. (In Russ.)

6. Naumova, D. V., 2016. Empirical research of the youth’s attitude towards the state in the frame of their civil world-view. Annual book of scientific and methodological seminar “The problems of psychological and pedagogical anthropology”. The set of articles. Issue 6. St. Petersburg: NIC ART Publ., pp. 54–60. (In Russ.)

7. Naumova, D. V., Egorov, I. V., 2015. Russian spaces, events, personalities in the youth’s civil world-view: psychological aspects. Actual problems of psychological knowledge. Theoretical and practical problems of psychology, 3 (36), pp. 114–123. (In Russ.)

8. Naumova, D. V., Egorov, I. V., 2016. The matter of civil youth’s world-view in different Russian

<sup>1</sup> The work is made with the support of RFFI, the project “Civil youth’s world-view: structure, social-pedagogical conditions of forming”, grant № 15-06-10681a

regions (on the example of the Crimea and Far East students). Actual problems of psychological knowledge. Theoretical and practical problems of psychology, 3 (40), pp. 22–28. (In Russ.)

9. Naumova, D. V., Egorov, I. V., 2016. Comparative survey of the character of civil youth's worldview among the young people of Moscow and Ural Region. Siberian pedagogical journal, 4, pp. 31–36. (In Russ.)

10. Pejsahov, N. M., 1977. Psychological and pedagogical problems of the Higher Schools and psychodiagnostics. Psychological and physiological problems among students. Kazan', pp. 7–54. (In Russ.)

11. Frankl, V., 1990. A man in the search of sense. Moscow: Progress Publ., 368 p. (In Russ.)

12. Wintersteiner, W., 2013. Global Citizenship Education. Aktion & Reflexion, 10, p. 18–29.

*Submitted 13.04.2017*

**Ермолова Екатерина Олеговна**

*Кандидат психологических наук, доцент по кафедре общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, shatka05@mail.ru, Новосибирск*

**Шамшикова Ольга Александровна**

*Кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, shamol56@rambler.ru, Новосибирск*

**Щемель Анастасия Олеговна**

*Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин группы анализа, планирования и учета, Отдел полиции № 6 (Октябрьский район, Управление МВД России по г. Новосибирску), nastya\_alt93@mail.ru, Новосибирск*

## **ВЛИЯНИЕ СПОСОБОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ ОВД**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме изучения способов совладающего поведения и социально-психологического климата в организации. Обосновывается необходимость исследования влияния доминантных копинг-стратегий на оценку социально-психологического климата в структурных подразделениях органов внутренних дел РФ. На основе теоретического анализа делается вывод о том, что применение эффективных способов совладающего поведения является одним из основных профессионально и жизненно важных психических качеств сотрудника правоохранительных органов. Для достижения цели работы и подтверждения гипотезы проведено эмпирическое исследование, достоверность данных которого подтверждается результатами множественного линейного регрессионного и сравнительного анализов (критерий U-Краскела-Уоллеса). Эмпирически обосновано, что сотрудники, предпочитающие непродуктивные копинг-стратегии, воспринимают социально-психологический климат как враждебный и неблагоприятный. Сотрудники, предпочитающие продуктивные копинг-механизмы, оценивают климат как благоприятный.

*Ключевые слова:* социально-психологический климат, копинг-стратегии, совладающее поведение, коллектив.

**Постановка проблемы.** На сегодняшний день при осуществлении психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников ОВД возрастает потребность в разработке новых подходов в исследовании способов совладающего поведения как условия, обуславливающего социально-психологический климат в коллективе. Социально-психологический климат в коллективе оказывает значительное влияние на качественное выполнение деятельности сотрудниками. Для того чтобы справиться со стрессовыми ситуациями на службе, сотрудникам необходимо применять характерные их личностной организации копинг-стратегии, помогающие им адаптироваться в условиях стресса [2; 4]. Так, основной задачей способов совладающего поведения является помощь в эффективной адаптации и повышении саморегуляции каждого из сотрудников к изменяющимся условиям их служебной деятельности [10–12]. Формированию

эффективной совместной деятельности в коллективе способствует влияние способов совладающего поведения на социально-психологический климат в коллективе, состоящий из системы психологических условий, способствующих или препятствующих развитию личности. Таким образом, *целью статьи* является определение влияния способов совладающего поведения на социально-психологический климат в структурных подразделениях ОВД.

**Теоретико-методологический анализ.** Большую часть исследований, связанных с проблемой социально-психологического климата, проводили ученые в области организационной и социальной психологии. Такие как А. И. Донцов, Ю. П. Платонов, А. В. Петровский, Е. А. Климов, Б. Д. Парыгин, Н. П. Аникеева, В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, Л. Г. Почебут, Н. С. Мансуров, В. М. Шепель, Э. Мэйо, Дж. Литвин, Р. Стрингер и др. Проблема совладающего поведения была ис-



следована рядом зарубежных (Д. Амирхан, Н. Селье, Дж. Роттер, Р. Лазарус, Р. Плутчик, С. Фолкман) и отечественных авторов (Н. М. Никольская, Р. М. Грановская, С. В. Фролова, Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский).

Социально-психологический климат в научных работах рассматривается как определенный стиль отношений между сотрудниками [7; 8], как некая единая система межличностных отношений, влияющая на социальное и психологическое состояние каждого сотрудника коллектива [9] (В. А. Покровский, В. М. Шепель, Б. Д. Парыгин). Социально-психологический климат – это сравнительно устойчивая и в наибольшей степени выраженная духовная атмосфера в коллективе, или сформированный психический настрой каждого человека в отношении к коллегам и к общей деятельности (А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов). Главными составляющими модели социально-психологического климата, помимо отношения сотрудников к труду, являются уже сформированные отношения, как между сотрудниками коллектива, так и к руководящему составу [3]. Существенно влияет на оценку социально-психологического климата удовлетворенность сотрудников своей деятельностью и условиями труда, также степень эффективности выполненных ими служебных задач.

В свою очередь совладающее поведение в общем смысле подразумевает определенную готовность индивида к решению возникших трудных жизненных ситуаций, также способность адаптироваться к сложившимся условиям и обстоятельствам, применяя уже установленные человеком стратегии поведения по преодолению стресса (А. Маслоу). Копинг-поведение характеризуется как некая стратегия действий каждого человека, нацеленная на устранение проблем и трудностей [1; 6]. Выбор тех или иных стратегий способствует улучшению адаптации индивида в новых для него условиях и помогает выдержать те изменения, которые не соответствуют его ожиданиям (Т. Л. Крюкова). Так, совладающее поведение можно понимать, как преодоление стресса и трудных жизненных ситуаций используя осознанные стратегии, которые соответствуют личностным особенностям индивида и условиям возникшей ситуации [5].

**Эмпирическое исследование.** *С целью изучения влияния доминантных способов совладающего поведения на оценку социально-психологического климата в коллективе было проведено эмпирическое исследование, которое включало три этапа. Первый этап* эмпирической работы был посвящен постановке гипотезы и подбору банка диагностических методик. В исследовании использовались: «Методика оценки психологического климата в коллективе» А. Ф. Фидлера в адаптации Ю. Л. Ханина; «Копинг-тест» Р. Лазаруса (оценка поведения в трудной жизненной ситуации), в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтык, М. С. Замышляевой; «Методика копинг-поведения» Е. Хейма. Методика адаптирована в лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, под руководством доктора медицинских наук, профессора Л. И. Вассермана. *На втором этапе* формировалась репрезентативная выборка испытуемых с последующей их диагностикой. Объем выборки составил 102 человека, в возрасте от 26 до 45 лет, сотрудники подразделений ОВД. *На третьем этапе* проводился анализ полученных данных по выявлению влияния доминантных способов совладающего поведения на оценку социально-психологического климата. Для подтверждения гипотезы исследования применялись индуктивные методы математико-статистического анализа данных: множественный линейный регрессионный анализ и сравнительный анализ (критерий U-Краскела-Уоллеса) *на четвертом этапе.*

Множественный линейный регрессионный анализ позволяет оценить степень влияния независимых переменных (предикторов) на зависимую переменную (переменная отклика). В качестве предикторов в нашем исследовании выступали способы совладающего поведения, а в качестве переменных отклика – оценки социально-психологического климата. Для создания моделей использовался метод шагового отбора. Все представленные модели соответствуют требованиям и подлежат интерпретации. Значимость моделей подтверждена дисперсионным анализом (уровень значимости (р) коэффициентов не превышает значения 0,05) и оценкой коллинеарности (величина

значения фактора инфляции дисперсииazole каждой независимой переменной меньше 10 – эффекта мультиколлинеарности не наблюдается). Применение регрессионного анализа позволило получить следующие результаты.

Так, на оценку социально-психологического климата *теплота – холодность, увлеченность – равнодушие и занимательность – скука* оказывает влияние способ совладающего поведения «дистанцирование». В совокупности он оказывает среднюю степень влияния и описывает 7 % изменчивости оценок по данной характеристике. Достоверность влияния подтверждается дисперсионным анализом (варьирует от  $F = 4,470$ , при  $p = 0,037$  до  $F = 12,624$ , при  $p = 0,001$ ). При этом следует отметить, что сотрудники, предпочитающие копинг-стратегию «дистанцирование», оценивают климат как холодный ( $\beta = 0,027$ ,  $t = 2,879$ , при  $p = 0,005$ ), равнодушный ( $\beta = 0,034$ ,  $t = 3,553$ , при  $p = 0,001$ ) и скучный ( $\beta = 0,020$ ,  $t = 2,114$ , при  $p = 0,037$ ). Следовательно, разрешение проблемы путем уменьшения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее влияет на оценку социально-психологического климата, отвечающего таким характеристикам, как *теплый* или *холодный, увлеченность* или *равнодушие, занимательность* или *скука*.

На оценку социально-психологического климата *взаимная поддержка – недоброжелательность и успешность – безуспешность* оказывают влияние способы совладающего поведения «планирование решения проблемы» и «дистанцирование» (11 % изменчивости; данные дисперсионного анализа –  $F = 5,977$ , при  $p = 0,004$  и  $F = 6,685$ , при  $p = 0,002$ ). При этом следует отметить, что сотрудники, предпочитающие копинг-стратегию «планирование решения проблемы», оценивают климат такой характеристикой, как *взаимная поддержка* ( $\beta = -0,024$ ,  $t = -2,757$ , при  $p = 0,007$ ) и *успешный* ( $\beta = -0,019$ ,  $t = -2,349$ , при  $p = 0,021$ ), а сотрудники, предпочитающие копинг «дистанцирование», оценивают климат как *недоброжелательный* ( $\beta = 0,024$ ,  $t = 2,587$ , при  $p = 0,011$ ) и *безуспешный* ( $\beta = 0,028$ ,  $t = 3,209$ , при  $p = 0,002$ ). Таким образом, разрешение проблемы путем целенаправленного анализа условий сложившейся ситуации

и вероятных вариантов поведения, а также уменьшения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее влияет на оценку социально-психологического климата, отвечающего таким характеристикам, как *взаимная поддержка* или *недоброжелательность, успешность* или *безуспешность*.

На оценку социально-психологического климата *продуктивность – непродуктивность и сотрудничество – несогласованность* оказывают влияние способы совладающего поведения: «дистанцирование», «поиск социальной поддержки» и «бегство-избегание» (20 % изменчивости; данные дисперсионного анализа –  $F = 7,640$ , при  $p = 0,001$  и  $F = 8,696$ , при  $p = 0,001$ ). Сотрудники, предпочитающие копинг «дистанцирование», оценивают климат как *непродуктивный* ( $\beta = 0,026$ ,  $t = 2,933$ , при  $p = 0,004$ ) и как *несогласованный* ( $\beta = 0,024$ ,  $t = 2,692$ , при  $p = 0,008$ ), сотрудники, предпочитающие копинг «поиск социальной поддержки», оценивают климат как *продуктивный* ( $\beta = -0,027$ ,  $t = -2,810$ , при  $p = 0,006$ ) и такой характеристикой, как *сотрудничество* ( $\beta = -0,037$ ,  $t = -3,759$ , при  $p = 0,001$ ), а сотрудники, предпочитающие копинг «бегство-избегание», оценивают климат как *непродуктивный* ( $\beta = 0,022$ ,  $t = 2,475$ , при  $p = 0,015$ ) и как *несогласованный* ( $\beta = 0,025$ ,  $t = 2,732$ , при  $p = 0,007$ ). Вероятно, разрешение проблемы путем преодоления проблемы при помощи окружающих ресурсов и за счет реагирования по типу уклонения от проблемы влияет на оценку социально-психологического климата, отвечающего таким характеристикам, как *продуктивный* или *непродуктивный, сотрудничество* или *несогласованность*.

На оценку социально-психологического климата *дружелюбие – враждебность* оказывают влияние способы совладающего поведения «бегство-избегание» и «поиск социальной поддержки» (13 % изменчивости; данные дисперсионного анализа –  $F = 7,504$ , при  $p = 0,001$ ). Сотрудники, использующие копинг «бегство-избегание», способны оценивать климат как *враждебный* ( $\beta = 0,034$ ,  $t = 3,558$ , при  $p = 0,001$ ), а сотрудники, использующие копинг «поиск социальной поддержки», оценивают климат как *благоприятный* ( $\beta = -0,028$ ,  $t = -2,709$ , при  $p = 0,008$ ). Следовательно, преодоление трудностей

путем реагирования по типу уклонения, а также разрешению проблемы при помощи окружающих ресурсов влияет на оценку социально-психологического климата, отвечающего таким характеристикам, как *дружелюбный* или *враждебный*.

На оценку социально-психологического климата *согласие* – *несогласие* оказывают влияние способы совладающего поведения «*дистанцирование*» и «*поиск социальной поддержки*» (12 % изменчивости; данные дисперсионного анализа –  $F = 6,934$ , при  $p = 0,002$ ). При этом сотрудники, использующие копинг «*дистанцирование*», способны оценивать климат как несогласованный ( $\beta = 0,033$ ,  $t = 3,611$ , при  $p = 0,001$ ), а сотрудники, предпочитающие копинг «поиск социальной поддержки», оценивают климат как согласованный ( $\beta = -0,020$ ,  $t = -2,024$ , при  $p = 0,046$ ). Преодоление проблемы путем уменьшения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее, а также за счет окружающих ресурсов влияет на оценку социально-психологического климата, отвечающего таким характеристикам, как *согласованный* или *несогласованный*.

На оценку социально-психологического климата *удовлетворенность* – *неудовлетворенность* оказывает влияние способ совладающего поведения «*бегство-избегание*» (12 % изменчивости; данные дисперсионного анализа –  $F = 13,861$ , при  $p = 0,001$ ). Сотрудники, использующие копинг «*бегство-избегание*», способны оценивать климат как *неудовлетворительный* ( $\beta = 0,035$ ,  $t = 3,723$ , при  $p = 0,001$ ). Следовательно, преодоление трудностей за счет реагирования по типу уклонения влияет на оценку социально-психологического климата, отвечающего таким характеристикам, как *удовлетворительный* или *неудовлетворительный*.

На *четвертом этапе* исследования для определения значимых различий в оценке социально-психологического климата сотрудниками ОВД и подтверждения выдвинутой гипотезы был проведен сравнительный анализ (U-критерий Краскела-Уоллеса), результаты которого свидетельствуют о том, что в зависимости от выбора копинг-стратегии наблюдаются различия в оценке социально-психологического климата. Для этого эмпирическая выборка была разделена на 3 подгруппы: ЭГ1 – использующая продуктивные копинг-стратегии ( $N = 79$ ), ЭГ2 – от-

носительно продуктивные ( $N = 9$ ) и ЭГ3 – непродуктивные ( $N = 14$ ). Так сотрудники, использующие непродуктивные эмоциональные копинг-стратегии, оценивают социально-психологический климат как *неудовлетворительный* ( $H = 7,049$  при  $P = 0,029$ ), *холодный* ( $H = 6,014$  при  $P = 0,049$ ), *недоброжелательный* ( $H = 10,798$  при  $P = 0,005$ ). Сотрудники, использующие относительно продуктивные эмоциональные копинг-стратегии, оценивают социально-психологический климат как *безуспешный* ( $H = 7,413$  при  $P = 0,025$ ), *равнодушный* ( $H = 6,437$  при  $P = 0,040$ ). Сотрудники, использующие продуктивные эмоциональные копинг-стратегии, оценивают социально-психологический климат как возможность к *сотрудничеству* ( $H = 7,783$  при  $P = 0,020$ ) и *взаимной поддержке* ( $H = 10,798$  при  $P = 0,005$ ).

**Заключение.** Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие обобщения.

1. Социально-психологический климат является определенным уровнем социального развития коллектива, который раскрывает необходимый психологический резерв, способствующий более конструктивной профессиональной реализации. Наиболее оптимальный климат для коллектива является предпосылкой для создания высокой морально-психологической устойчивости каждого сотрудника и коллектива в целом. Морально-психологическая устойчивость, в свою очередь, способна сохранять на должном уровне необходимые ресурсы сотрудников, уровень саморегуляции и способность к быстрому восстановлению после выполнения сложных служебных задач.

2. На современном этапе развития науки существует большое количество различных классификаций способов совладающего поведения. Все они имеют сходства, но в то же время и отличаются по своей структуре и направленности. Так, каждый исследователь совладающего поведения предлагает свою собственную классификацию, принимая во внимание работы предыдущих коллег, тем самым модифицируя и сопоставляя с современными проблемами копинг-стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями.

3. Применение наиболее эффективного способа совладающего поведения является одним из основных профессионально и жизненно важных психических и психо-

физиологических качеств сотрудника правоохранительных органов. Выбор продуктивных стратегий определяет безопасность и успешность прохождения служебной деятельности. В связи с этим, главной задачей личности сотрудника ОВД выступает овладение непреднамеренными функциями, способностью регулировать их произвольно и применять в нужный момент отработанные копинг-стратегии.

4. Выявление влияния доминантных способов совладающего поведения на оценку социально-психологического климата в коллективе показало следующее. На оценку социально-психологического климата как неблагоприятного оказывают среднее влияние такие копинг-стратегии, как «*бегство-избегание*» и «*дистанцирование*». На оценку социально-психологического климата как благоприятного оказывает высокое влияние копинг-стратегия «*поиск социальной поддержки*». Сотрудники, предпочитающие продуктивные, относительно продуктив-

ные и непродуктивные эмоциональные копинг-стратегии, оценивают социально-психологический климат по-разному.

Проведенное исследование по определению влияния доминантных способов совладающего поведения на социально-психологический климат заключается в повышении качества работы за счет понимания наличия конфликтов и их профилактики, увеличения сплоченности и поддержания служебной дисциплины между сотрудниками. Благодаря своевременной и профессиональной оценке социально-психологического климата и обозначения основных способов совладающего поведения, возможно выявление предпосылок сниженной работоспособности и социально-психологической напряженности сотрудников. В то же время оценка климата позволяет определить эффективность и целенаправленность применяемого стиля руководства, а также продуктивность деятельности в коллективах, где присутствуют неформальные лидеры и группировки среди сотрудников.

#### Библиографический список

1. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. «Coping stress» и теоретические подходы к его изучению // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 1. – С. 122–133.
2. Буданов А. В. Обучение сотрудников правоохранительных органов тактике и методам обеспечения личной безопасности: учебно-практическое пособие. – М.: Мин. вн. дел РФ, 1997. – 56 с.
3. Гришина Н. В. Социально-психологические конфликты и совершенствование взаимоотношений в коллективе. Социально-психологические проблемы производственного коллектива. – М.: Триада ЛТД, 2009. – 391 с.
4. Клепикова Н. М., Щемель А. О. Взаимосвязь стратегий поведения в конфликте и восприятия социально-психологического климата у сотрудников органов внутренних дел // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 78–88.
5. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: монография. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – 296 с.
6. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. – Кострома: Авантитул, 2004. – 343 с.
7. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: ИГУП, 2003. – 616 с.
8. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат в коллективе. Пути и методы изучения. – М.: Питер, 2001. – 650 с.
9. Хазова С. Д. Позитивная и негативная динамика копинг-ресурсов в период взрослости // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 86–92.
10. Шамишкова О. А., Белашина Т. В. Особенности проявления агрессии и гнева в деятельности сотрудников правоохранительных органов // Педагогический профессионализм в образовании: сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции: в 3 ч. – Часть 3. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 178–182.
11. Braun-Lewensohn O., Bar R. Coping and quality of life of soldiers' wives following military operation // Psychiatry Res. – 2017. – №22 (254). – P. 90–95.
12. Morgan J. K., Hourani L., Tueller S. Health-Related Coping Behaviors and Mental Health in Military Personnel // Mil Med. – 2017. – № 182 (3). – P. e1620–e1627.

Поступила в редакцию 15.04.2017



## THE INFLUENCE OF THE WAYS OF COPING BEHAVIOR ON THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN STRUCTURAL DIVISIONS OF DIA

**Abstract.** The article is devoted to the problem of studying the ways of coping behavior and socio-psychological climate in the organization. The necessity of studying the influence of dominant coping strategies on the evaluation of socio-psychological climate in the structural divisions of the internal affairs authorities of Russian Federation substantiates. Based on theoretical analysis, the conclusion that the use of effective coping strategies is one of the main professionally and vitally important mental qualities of a military officer is drawn. To achieve the aim of the work and confirm the hypothesis, the empirical study carried out. The validity of the data is to confirm by the results of multiple linear regression and comparative analyzes (the U-Kraskel-Wallace test). Results of empirical study revealed that officers who prefer unproductive coping strategies perceive the socio-psychological climate as hostile and unfavorable. Officer who prefer productive coping strategies assess the climate as favorable.

**Keywords:** socio-psychological climate; coping strategies; coping behavior; collective.

### References

1. Bodrov, V. A., 2006. The problem of overcoming stress. "Coping stress" and theoretical approaches to its study. Psychological journal, 27, No. 1, pp. 122–133. (In Russ.)
2. Budanov, A. V., 1997. Training of law enforcement officers in tactics and methods of ensuring personal security: practical training manual. Moscow, 56 p. (In Russ.)
3. Grishina, N. V. 2009. Socio-psychological conflicts and improving relationships in the team. Socio-psychological problems of the production team. Moscow: Triada LTD Publ., 391 p. (In Russ.)
4. Klepikova, N. M., Schemel', A. O., 2016. Strategies of conduct in conflict and the perception of social and psychological climate. Human Development in the Modern World. Novosibirsk: NGPU Publ., pp. 78–88. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kryukova, T. L., 2010. Psychology of coping behavior in different periods of life. Kostroma: O. N. Nekrasov KSU Publ., 296 p. (In Russ.)
6. Kryukova, T. L., 2004. Psychology of coping behavior. Kostroma, 343 p. (In Russ.)
7. Parygin, B. D., 2003. Social psychology. Problems of methodology, history and theory. Saint Petersburg: IGUP Publ., 616 p. (In Russ.)
8. Parygin, B. D., 2001. Socio-psychological climate in the team. Ways and methods of study. Moscow, 650 p. (In Russ.)
9. Hazova, S. D., 2016. Positive and negative dynamics of coping resources in the period of adulthood. Siberian Pedagogical Journal, 1, pp. 86–92. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Shamshikova, O. A., Belashina, T. V., 2016. Manifestation of aggression and anger in the activities of law enforcement officers. Pedagogical professionalism in education. Novosibirsk: NGPU Publ., pp. 178–182. (in Russ., abstract in Eng.)
11. Braun-Lewensohn, O., Bar, R., 2017. Coping and quality of life of soldiers' wives following military operation. Psychiatry Res., 22, 254, pp. 90–95.
12. Morgan, J. K., Hourani, L., Tueller, S., 2017. Health-Related Coping Behaviors and Mental Health in Military Personnel. Mil Med., 182 (3), pp. e1620–e1627.

*Submitted 15.04.2017*

УДК 378+37.0

*Варакута Алена Александровна*

*Аспирант кафедры педагогики и психологии, Институт истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, varakutaa@mail.ru, Новосибирск*

## **РАЗРАБОТАННОСТЬ ПРОБЛЕМЫ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

*Аннотация.* В статье представлен обзор публикаций отечественных и зарубежных авторов за последние 10 лет по проблеме стандартизации образования. Выделены актуальные вопросы, амбивалентные тенденции, современные концепции и научные подходы к решению проблемы стандартизации образования, в том числе: понятийный аппарат; современные социокультурные условия стандартизации; обоснование необходимости стандартизации и её роль в современных условиях; история развития стандартизации; зарубежный опыт стандартизации в образовании; критические отзывы о содержании современных образовательных стандартов; проблема соотношения стандартизации и индивидуализации, вариативности образования; проблема влияния стандартизации на деятельность и творчество педагога; проблемные аспекты стандартизации воспитательной работы; анализ стандартизации как особого вида деятельности вуза; методология стандартизации и архитектура стандартов. Проблема стандартизации оценочных процедур выделена как требующая дополнительного исследования.

*Ключевые слова:* норматив, образование, стандарт, стандартизация, унификация, ФГОС.

На протяжении последних двадцати лет происходят изменения в образовательной политике России, изменяется нормативно-законодательная база, осуществляется стандартизация образования. Стандартизация образования неоднозначно воспринимается как педагогическим сообществом, так и общественностью в целом и вызывает многочисленные дискуссии. Связано это с тем противоречием, что в современных социокультурных условиях стандартизация неизбежна, в то же время она определяет жесткую регуляцию и противоречит гуманистическому характеру образования.

Особенно болезненно и с большим количеством нареканий стандартизация воспринимается в педагогической профессии в силу ее творческого, гуманистического и массового характера.

Степень разработанности проблемы стандартизации образования в современных условиях, существующие концепции и подходы к решению проблемы можно исследовать путем анализа современных научных публикаций российских и зарубежных авторов.

Цель статьи – обзор современных научных публикаций отечественных и зарубеж-

ных авторов по проблеме стандартизации образования, исследование современных концепций и научных подходов к решению проблемы, определение актуальных проблемных аспектов и тенденций.

Сегодня под стандартизацией (нормированием) образования понимают «закрепление целевых установок государственной образовательной политики, перевод их в соответствующие системы образовательных норм и стандартов, которые по своей функции являются регуляторами воспроизводства качества образования, а внутри образовательного пространства – качества человека и качества общественного интеллекта» [27, с. 185].

**Понятийный аппарат** стандартизации образования рассматривается в работах Е. В. Андриенко, Л. Ф. Матрониной, О. Х. Мирошниковой, Н. Ф. Радионовой, С. В. Ривкиной, Е. В. Сапкуловой, А. И. Субетто. Анализ англоязычных терминов, которые входят в понятийное поле стандартизации образования, приводится в работах О. Х. Мирошниковой [16, с. 72].

Изначально проблема стандартизации раскрывается в работах Э. Тоффлера. В



1970 г. он писал, что общество движется к диалектическому отрицанию стандартизации и «конец стандартизации уже близок», еще до 2000 г. образовательные системы многих стран «решительно порвут с массовым производством педагогики прошлого и пойдут вперед, в эру образовательного разнообразия, основанную на освободительной мощи новых машин» [29, с. 296–300]. В настоящее время мы видим, что индивидуализация обучения действительно развивается, но параллельно стандартизации, а не заменяя ее. В 2006 г. Э. Тоффлер и Х. Тоффлер заключают, что «на сегодняшний день в способе мышления Европейского союза доминируют ключевые принципы стандартизации» [28, с. 496].

**Социокультурные аспекты стандартизации образования** рассматриваются в работах Е. А. Александровой, Е. В. Андриенко, В. П. Беспалько, А. А. Варакуты, Л. Ф. Матрониной, О. Х. Мирошниковой, В. П. Панасюк, Г. Ф. Ручкиной, И. В. Романковой, Е. В. Сапкуловой, В. В. Строева, Э. Тоффлера, А. М. Фофанова и др.

Современные социокультурные изменения в обществе связаны с глобализационными процессами, которые затрагивают политическую, экономическую, социальную сферу деятельности государств и образование [7, с. 20]. Неизбежным следствием глобализации [3, с. 33] и информатизации является стандартизация.

В настоящее время стандартизация проявляется не только в хозяйственно-экономической сфере и в социокультурном пространстве в форме социальных стандартов (стереотипов) массового общества, но и оказывает влияние на личность человека, рождается массовый стандартизированный человек [13, с. 65; 14, с. 37–38; 15, с. 23].

На формирование концептуально-методологических оснований стандартизации в образовании существенное влияние оказывают процессы глобализации, Болонский процесс и Копенгагенский процесс во взаимосвязи с национальными стратегиями социально-экономического развития каждой из стран [19, с. 23].

Распространение стандартизации на систему образования означает признание ее экономических характеристик, образование

стало рассматриваться не только как культурный феномен, но и как важная экономическая отрасль, обеспечивающая воспроизводство трудовых ресурсов [23, с. 96].

В настоящее время стандартизация образования развивается как в глобальном масштабе, так и на уровне государства, региона и отдельной образовательной организации [7, с. 20] и по своему объему, охвату объектов «превызошла все разумные пределы» [20, с. 30].

**Необходимость стандартизации в образовании** определена в работах Е. В. Андриенко, Л. Ф. Матрониной, О. Х. Мирошниковой, В. П. Панасюка, И. В. Романковой, Г. Ф. Ручкиной, Е. В. Сапкуловой, А. М. Фофанова.

Стандартизация образования в условиях глобализации неизбежна и необходима, так как обеспечивает:

*для государства и общества:*

- уровень и качество образования (Закон об образовании в РФ);
- повышение уровня безопасности, конкурентоспособность образовательных услуг, возможность взаимозаменяемости средств и их информационной совместимости, разработку систем классификации [3, с. 33];
- определение национальных квалификационных рамок [11, с. 30];
- своеобразный «универсальный язык» международного общения [14, с. 38; 15, с. 23–24];
- консолидацию общественных интересов в части формулирования единой ценностной системы общества [22, с. 92; 23, с. 96];
- решение стратегических задач совершенствования содержания и технологий образования [15, с. 25];
- инструментарий, с помощью которого в условиях разнообразия социальных систем возможно управление знаниями [9, с. 191–192; 10, с. 210];
- компенсацию стремительного роста разнообразия образовательных систем в условиях проведения реформ [20, с. 30];
- формирование и функционирование системы образования как организованной целостности [15, с. 24] – целостности образовательного пространства, характеризующегося как пространство разнообразия [9, с. 191–192; 10, с. 210];

для образовательной организации:

- статистически гарантированный нормативный результат [23, с. 96–98]; одинаковый уровень решения типовых задач [23, с. 95]; качественную тождественность процесса [13, с. 64];

- порядок, стабильность системы; качественную определенность организованной целостности [13, с. 65–66; 14, с. 37];

- определение границ полномочий и ответственности субъектов образовательного процесса [23, с. 95–98];

- унификацию критериев оценки [16, с. 70–71], качество фондов оценочных средств [8, с. 66–70];

для обучающегося:

- открытый, публичный характер образования [16, с. 70–71];

- равные возможности обучающимся в образовательном пространстве как пространстве «единства разнообразия» [10, с. 210].

**История развития стандартизации в образовании** рассматривается в работах О. Х. Мирошниковой, В. П. Панасюка, Н. Ф. Радионовой, И. В. Романковой, С. В. Ривкиной.

Начало стандартизации в образовании связывается с развитием общественного института аккредитации образовательных программ и учреждений в системе образования США и датируется концом XIX века [19, с. 22–23], в России – с компетентностным подходом, зародившимся в США в 70-е гг. XX в. [16, с. 69].

Термин «стандарт» в сфере образования стал использоваться сравнительно недавно [21, с. 28], хотя процессы нормирования и регламентирования деятельности образовательных организаций присутствовали в системах образования различных стран задолго до этого. Традиционными нормативными документами при этом были учебные планы и программы, предписания по проведению итоговой аттестации учащихся [21, с. 28].

В России впервые государственные образовательные стандарты были введены в 1992 г. законом об образовании взамен существовавшей ранее административно-командной системы, безоговорочно «спускавшей» сверху вниз жесткие регламенты образовательного процесса [21, с. 29].

Внедрение государственных образовательных стандартов в других странах на-

чалось примерно в это же время (в США – в 1989 году [16, с. 70], в Англии и Уэльсе – в 1988 году, в Голландии – в 1987 году [21, с. 28]).

**Зарубежный опыт стандартизации в образовании** исследовался Х. М. Ивановым, О. Х. Мирошниковой, В. В. Строевым.

Любые изменения в образовательных стандартах, в процессах стандартизации вызывают многочисленные дискуссии и противоречивые (зачастую негативные) оценки, потому что затрагивают интересы всех сторон, формирующих образовательный заказ. Эта тенденция имеет глобальный характер.

К примеру, в США процесс внедрения национальных образовательных стандартов сопровождался дискуссиями и критикой, и до сих пор результаты этого процесса анализируются и обсуждаются. Имеются положительные отзывы, например, «формирование образовательных навыков XXI века», «основная движущая сила в образовании сегодня», «наиболее объективный способ оценки достижений учащихся». Отрицательные отзывы связаны с содержанием образования, регламентируемом стандартами, и «моральными издержками» – моральной нагрузкой на преподавателя, давлением с целью получения более высоких результатов, обеспокоенностью преподавателей возможным изменением нормативов [16, с. 74–75]. Положительные и отрицательные отзывы такого же характера присутствуют в обсуждениях стандартизации образования в России.

Неоднозначно оценивается педагогической общественностью содержание образовательных стандартов и влияние нормативов на педагогическую деятельность. По итогам исследования восприятия изменений образовательных стандартов американскими учителями выделено три группы учителей. Первая группа – принимают стандарты, рассматривают их как путь к достижению цели. Вторая группа – считают, что стандарты посягают на их самостоятельность, подрывают методические подходы, используемые в их образовательных учреждениях. Третья группа – категорически не принимают стандарты, сопротивляются их внедрению, вплоть до ухода из профессии; считают, что необходимость соблюдения нормативных требований создает идеологический конфликт, они чувствуют себя ущемленными [32, с. 456–458].

Имеются дискуссии о недостаточности стандартизации, необходимости усиления каких-либо ее аспектов.

Недостаточная нормированность образования не отвечает современным потребностям студентов. В Великобритании студенты, выбирая дисциплины для изучения, не всегда могут оценить содержание осваиваемой образовательной программы в соотношении с другими или с эталонной, типовой; а выпускник не может быть уверен в том, что его учебные достижения и полученная степень равноценны степени, присваиваемой другим учебным заведением [33]. Причиной этого является отсутствие в образовательной системе Великобритании государственных стандартов (стандартизованных учебных планов и каких-либо требований к структуре образовательных программ) и отсутствие стандартизации квалификаций и степеней, присваиваемых разными образовательными учреждениями, каждый вуз сам несет ответственность за аккредитацию своих дипломов.

Отсутствие государственных (национальных) образовательных стандартов ведет к разному содержанию образования и уровню подготовки обучающихся. Содержание американских стандартов штатов может сильно отличаться по спорным вопросам, таким как эволюционная теория, в некоторых штатах на сегодняшний день действуют «слабые» стандарты [34, с. 59–65], потому что в США образовательные стандарты разрабатываются и утверждаются в каждом штате на основе политических процессов, а не научно-образовательными организациями. И хотя в настоящее время разработаны национальные образовательные стандарты, они не принимаются штатами в полном объеме, поскольку имеют статус рекомендаций.

Исследование опыта стандартизации образования в других странах позволяет выявить актуальные тенденции и идеи.

Несмотря на то что Европейский союз предпринимает меры для развития международных стандартов и создания побудительных причин для стран участниц внедрения этих стандартов, страны-участницы тщательно отстаивают свои позиции [25, с. 12–14].

Академическая автономия и различная миссия не препятствуют достижению стандартизации в качестве обучения, признанию неко-

торых общих качеств выпускников [25, с. 12].

Успехи от внедрения стандартов значительно выше при наличии практики обмена опытом между коллегами, совместного обсуждения педагогами принципов принятия профессиональных решений [16, с. 75].

**Критический анализ содержания современных российских образовательных стандартов** содержится в работах Е. В. Андриенко, В. П. Беспалько, М. Л. Левицкого, А. И. Субетто.

С процессами стандартизации и содержанием стандартов связываются процесс деинтеллектуализации российского общества [27, с. 188] и снижение фундаментальности высшего образования [2, с. 13–14]. Высказываются мнения, что новый стандарт (ФГОС ОО) ничего в образовании личности улучшить не сможет [4, с. 21] и только усложнит имеющиеся проблемы [12, с. 2–3].

**Проблема соотношения стандартизации и индивидуализации, вариативности образования** отражена в работах Е. В. Андриенко, Т. В. Живокоренцевой.

Современное понимание цели высшего образования акцентирует не только высокий уровень овладения профессиональной деятельностью, но и соответствие стандартам и объективным требованиям. Профессиональная компетентность все чаще трактуется как способность решать наиболее типичные профессиональные задачи и проблемы, возникающие в реальных условиях деятельности. Для подготовки студентов к решению таких задач необходима индивидуализация образования [3, с. 33].

Стандартизация и вариативность образования способствуют социализации и индивидуализации обучающихся [9, с. 192; 10, с. 210].

**Влияние стандартизации на деятельность педагога** рассматривается в работах Е. А. Александровой, Е. В. Андриенко, Н. П. Несговоровой, В. П. Панасюка, И. В. Романковой, В. Г. Савельева.

Важной характеристикой подлинного профессионализма является сохранение творческого аспекта педагогической деятельности при постоянно повышающихся требованиях нормативности [2, с. 20], которые сужают поле свободы образовательного учреждения, педагога, обучающихся в реализации педагогического творчества, само-

развития [19, с. 22].

В настоящее время нормативно-законодательная база, образовательные стандарты и требования очень быстро меняются. В таких условиях педагогу трудно адаптироваться и перестроиться на новые образовательные задачи [2, с. 22–23].

Педагоги с разным стажем по-разному оценивают значимость требований ФГОС для своей профессиональной деятельности и уровень собственных знаний, навыков и умений, необходимых для реализации требований ФГОС [17, с. 342–344].

**Проблемы стандартизации воспитательной работы** рассматриваются в работах Е. А. Александровой, Т. А. Ромм, Т. В. Сафоновой.

Стандарт воспитания может дополнять процесс профессиональной подготовки будущего педагога как воспитателя [22, с. 92–93] и может стать элементом воспитательной стратегии, если стандарт связан не с жестким регулированием воспитательной работы, а с созданием условий, способных обеспечить организацию воспитательного процесса [22, с. 92–93].

Стандартизация воспитательной деятельности должна учитывать «нормативную» (объективированную) и «интерпретативную» (субъективную) компоненты воспитания [22, с. 92], отражать региональный заказ к образованию и реализовать педагогический потенциал этнопсихологии и этнопедагогики [24, с. 84].

В настоящее время в воспитательной деятельности присутствует формализованность и одинаковость, вместо требуемой вариативности и инаковости, потому что субъект в школе коллективный [1, с. 283–285].

**Стандартизация как особый вид деятельности вуза** рассматривается в работах Е. А. Цапка.

Нормативные документы вуза (стандарты):

- являются инструментом упорядочения, ресурсосбережения, рациональной организации процессов образовательной и научной деятельности [30, с. 74; 31, с. 101–102];

- аккумулируют накопленный опыт решения постоянно возникающих задач и проблем в виде оптимального алгоритма, адаптированного к реальным условиям осуществления образовательного процесса,

гармонизированного с нормативной базой [30, с. 74];

- помогают обеспечить единое представление о деятельности организации у всех ее сотрудников; способствуют правильному пониманию и выполнению требований ФГОС [30, с. 74].

**Методология стандартизации** исследована в работах Л. Ф. Матрониной, В. П. Панасюка, И. В. Романковой, Е. В. Сапкуловой, в том числе теоретико-методологическая база методологии стандартизации [18, с. 9–12; 26, с. 78], назначение стандартов и роль стандартизации, принципы стандартизации [15, с. 23, 18, с. 10], основания решения вопроса о создании научной базы разработки стандартов качества в сфере образования [18, с. 10], функции и характеристики стандартов [18, с. 13; 19, с. 24–26].

**Вопросы архитектоники стандартов, их эстетической составляющей (особенности восприятия субъектом, сочетание пользы и красоты)** рассматриваются Л. Ф. Матрониной [13, с. 66; 14, с. 38–40].

Отдельно следует выделить проблему оценки результатов обучения в условиях стандартизации и стандартизации оценочных процедур. Самым масштабным примером развития оценочных процедур в условиях стандартизации и глобализации в российской системе образования является процедура единого государственного экзамена [5, с. 187–188; 6, с. 30]. Система оценки качества образования России активно развивается, внедряется система Всероссийских проверочных работ, в сфере высшего образования в экспериментальном режиме проводится независимая оценка знаний студентов в рамках промежуточной аттестации и оценка результатов освоения программ по базовым учебным дисциплинам, а также разрабатываются и внедряются процедуры независимой оценки профессиональных квалификаций. Поэтому проблемы оценки результатов обучения не теряют своей актуальности.

И хотя в настоящее время исследуются различные аспекты оценки результатов обучения и независимой оценки качества образования, проблема оценки результатов обучения с позиции ее реализации в условиях стандартизации образования недостаточно раскрыта и требует дополнительного исследова-

дования.

В целом на основании анализа разработанности проблемы стандартизации образования в современных условиях с учетом отечественного и зарубежного опыта мы выделяем следующие аспекты стандартизации образования, активно исследуемые в настоящее время. Во-первых, современные социально-культурные условия и процессы, формирующие концептуально-методологические основания стандартизации образования. Во-вторых, усиление конфликтных отношений между стандартизацией и индивидуализацией образования [3, с. 33–34], определяющее новые требования к профессиональной под-

готовке студентов. В-третьих, противоречие между нормативной заданностью профессиональной деятельности педагога и педагогическим творчеством [2, с. 20], определяющее новые требования к педагогической деятельности. В-четвертых, необходимость учета нормативного и интерпретативного компонентов воспитания [22, с. 92], влияющих на формирование воспитательной стратегии образовательной организации. В-пятых, развитие стандартизации как особого вида деятельности вуза [30, с. 72–74], определяющее новые подходы к управлению образовательной и научной деятельностью образовательной организации.

### Библиографический список

1. *Александрова Е. А.* Социокультурные условия и факторы вариативной педагогической деятельности в ситуации стандартизации образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3, № 3. – С. 282–286.
2. *Андрюченко Е. В.* Педагогический профессионализм: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 188 с.
3. *Андрюченко Е. В.* Влияние глобализации на региональную стратегию развития высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 31–34.
4. *Беспалько В. П.* Размышления с видом на стандартизацию. Реплика // Народное образование. – 2011. – № 5. – С. 20–24.
5. *Варакута А. А.* Гуманизация образования и системы педагогической оценки в историческом аспекте // Гуманизация образовательного пространства: материалы международной научной конференции. – М.: Перо, 2016. – С. 175–186.
6. *Варакута А. А.* Проблема педагогической системы оценки: традиции и новации // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 3 (43). – С. 21–31.
7. *Варакута А. А.* Стандартизация профессиональной подготовки студентов вуза в динамике социально-культурных изменений // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 4 (44). – С. 20–28.
8. *Ефремова Н. Ф.* Стандартизация как условие обеспечения качества фондов оценочных средств вузов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 2-1. – С. 66–70.
9. *Живокоренцева Т. В.* Вариативность обра-

- зования: проблемное поле современных интерпретаций // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 4. – С. 187–194.
10. *Живокоренцева Т. В.* Теоретико-методологические и социокультурные аспекты вариативности образования // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixi. – 2012. – № 4. – С. 205–216.
11. *Иванов Х. М.* Развитие процессов национальной стандартизации обучения в европейском пространстве высшего образования // Государственное управление. Электронный вестник. – 2011. – № 27. – С. 26–31.
12. *Левицкий М. Л.* Проблемы стандартизации в образовании // Профессиональное образование. Столица. – 2015. – № 1. – С. 2–5.
13. *Матронина Л. Ф.* Перспективы стандартизации и дестандартизации в информационном обществе // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2008. – № 129. – С. 64–68.
14. *Матронина Л. Ф.* Стандарты и красота: организованность versus органичность // Российский технологический журнал. – 2014. – № 1 (2). – С. 36–41.
15. *Матронина Л. Ф., Ручкина Г. Ф.* Стандартизация образования в информационную эпоху. Методологический анализ // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 4. – С. 21–25.
16. *Мирошникова О. Х.* Образование, основанное на стандартах // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – № 2 (10). – С. 68–79.
17. *Несговорова Н. П., Савельев В. Г.* Стандартизация образования и готовность педагогов



к реализации ФГОС ОО: перспективы, проблемы, риски // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 3. – С. 338–346.

18. *Панасюк В. П.* Многоуровневая междисциплинарная методология и концепция стандартизации в сфере образования // *Ведущие идеи, подходы и механизмы разработки профессиональных стандартов педагогических работников: сб. науч. ст. / под науч. ред. В. А. Мелехина, С. И. Назаровой*. – СПб., 2014. – С. 7–15.

19. *Панасюк В. П., Романкова И. В.* Современные тенденции стандартизации качества профессионального обучения // *Человек и образование*. – 2012. – № 2. – С. 22–26.

20. *Панасюк В. П., Романкова И. В., Фофанов А. М.* Проблемы и потенциал применения профессионального стандарта педагога как новой реальности // *Человек и образование*. – 2015. – № 4 (45). – С. 29–32.

21. *Радионова Н. Ф., Ривкина С. В.* Стандартизация высшего педагогического образования в России как непрерывный процесс его обновления // *Вестник ТОГИРРО*. – 2015. – № 1 (31). – С. 28–31.

22. *Ромм Т. А.* Стандартизация воспитания в высшем профессиональном педагогическом образовании // *Сибирский педагогический журнал*. – 2013. – № 5. – С. 89–93.

23. *Санкулова Е. В.* О стандартизации системы общего образования // *Вестник Кемеровского государственного университета*. – 2013. – № 3–1 (55). – С. 95–99.

24. *Сафонова Т. В.* Стандартизация образовательной деятельности: проблемы, поиски, решения // *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*. – 2014. – № 3–3. – С. 83–87.

25. *Строев В. В.* Оценка качества образования: мониторинг результатов // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. – 2008. –

№ 57. – С. 11–14.

26. *Субетто А. И.* Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России // *Сибирский педагогический журнал*. – 2008. – № 1. – С. 75–87.

27. *Субетто А. И.* Нормирование и стандартизация образования как фактор качества государственной образовательной политики // *Общество. Среда. Развитие*. – 2013. – № 2 (27). – С. 184–188.

28. *Тоффлер Э., Тоффлер Х.* Революционное богатство: как оно будет создано и как оно изменит нашу жизнь / пер. с англ. М. Султановой; под общ. ред. А. Александровой. – М.: АСТ: Профиздат, 2008. – 569 с.

29. *Тоффлер Э.* Шок будущего. – М.: АСТ, 2004. – 557 с.

30. *Цанко Е. А.* Развитие стандартизации как вида деятельности вуза // *Стандарты и качество*. – 2011. – № 2. – С. 72–74.

31. *Цанко Е. А.* Унификация как метод модернизации учебного процесса университета // *Стандарты и качество*. – 2013. – № 10. – С. 100–102.

32. *Alison G. Dover, Nick Henning, Ruchi Agarwal-Rangnath.* Reclaiming agency: Justice-oriented social studies teachers respond to changing curricular standards // *Teaching and Teacher Education*. – 2016. – № 59. – С. 457–467. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.016>

33. *Gill Wyness.* Could universities learn from free schools on standardised assessment? [Электронный ресурс] // *The Guardian*. – 2012. – 21 ноября. – URL: <http://https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/nov/21/university-exams-assessment-accreditation-regulation> (дата обращения: 06.03.2017).

34. *Elizabeth Watts, Georgy S. Levit, Uwe Hoßfeld* Science standards: The foundation of evolution education in the United State // *Perspectives in Science*. – 2016. – Vol. 10. – С. 59–65. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pisc.2016.08.004>

*Поступила в редакцию 09.03.2017*

**Varakuta Alena Aleksandrovna**

*Graduate student of the chair of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, varakutaa@mail.ru, Novosibirsk*

## THE EXTENT OF INVESTIGATION OF EDUCATION STANDARDIZATION PROBLEMS IN MODERN CONDITIONS: THE DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE

*Abstract.* In this article the author analyzes the publications of Russian and foreign scientists on the problem of education standardization published over the last 6 years. The author identifies the

topical issues of standardization, ambivalent trends, modern concepts and scientific approaches to solving the problem of standardization in education including: basic terms and definitions; modern socio-cultural conditions of standardization; the rationale of standardization and its role in modern conditions; the history of the development of standardization; foreign experience of standardization in education; critical reviews about the content of modern educational standards; the problem of correlation between standardization and individualization of education, the variability of education; the problem of the impact of standardization on the activities and creativity of the teacher; problematic aspects of standardization of educational work; the analysis of standardization as a special type of activity of the University; methodology of standardization and architectonics of standards. The problem of standardization of the assessment procedures is identified as requiring additional research.

*Keywords:* education, standard, standardization, state educational standard, unification.

## References

1. Aleksandrova E. A., 2014. Social and Cultural Conditions and Factors of Variative Educational Work in Situation of Education Standardization. *Izvestiya of Saratov University. Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 3, pp. 282–286. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Andrienko, E. V., 2014. Teaching professionalism. Novosibirsk: NSPU Publ., 188 p.
3. Andrienko, E. V., 2013. Influence of globalization on regional strategy of development of the higher education. *Siberian Pedagogical Journal*, 5, pp. 31–34. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Bespalko, V. P., 2011. Reflections with a view to standardization. *Remark. Education*, 5, pp. 20–24. (in Russ.)
5. Varakuta, A. A., 2016. Humanization of education and system of assessment of student's performance in the historical aspect. Humanization of educational space. Moscow: Feather Publ., pp. 175–186. (In Russ.)
6. Varakuta, A. A., 2016. The problem of educational assessment system: traditional and innovative approaches. *Journal of pedagogical innovations*, 3 (43), pp. 21–31. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Varakuta, A. A., 2016. Standardization of degree courses within the dynamics of socio-cultural change. *Journal of pedagogical innovations*, 4 (44), pp. 20–28. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Efremova, N. F., 2016. Standardization as a condition for ensuring quality of funds evaluation tools of universities. *International journal of applied and fundamental research*, 2–1, pp. 66–70. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Zhivokorenceva, T. V., 2012. Variability in education: problematic sphere of modern interpretations. *Vestnik of Irkutsk state linguistic University*, 4, pp. 187–194 (In Russ., abstract in Eng.)
10. Zhivokorenceva, T. V., 2012. Theoretical, methodological, social and cultural aspects of variety of education. *Scientific and pedagogical magazine of Eastern Siberia Magister Dixi*, 4, pp. 205–216. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Ivanov, K. M., 2011. The development of national standardization of education in the European higher education area. *E-journal. Public Administration*, 27, pp. 26–31. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Levickij, M. L., 2015. Problems of standardization in education. *Professional education. Capital*, 1, pp. 2–5. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Matronina, L. F., 2008. Prospects of standardization and destandardization in the information society. *Scientific Bulletin of Moscow state technical University of civil aviation*, 129, pp. 64–68. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Matronina, L. F., 2014. Standards and beauty: versus organization organically. *Russian technology Journal*, 1 (2), pp. 36–41. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Matronina, L. F., Ruchkina, G. F., 2012. Standardization of education in the information age. *Methodological analysis. Alma mater*, 4, pp. 21–25. (In Russ.)
16. Miroshnikova, O. H., 2015. Standards-based education. *Lifelong education: the XXI century*, 2 (10), pp. 68–79. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Nesgovorova, N. P., Savelev, V. G., 2015. Standardization of education and readiness teachers to implement GEF LEO: prospects, problems, risks. *Modern problems of science and education*, 3, pp. 338–346. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Panasiuk, V. P., 2014. Multilevel interdisciplinary methodology and concept of standardization in education area. *Development of professional standards for the teaching staff: key ideas, approaches and mechanisms (for experts in general and vocational education). Collection of scientific articles. St. Petersburg*, pp. 7–15. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Panasiuk, V. P., Romankova, I. V., 2012. Modern trends in standardization of vocational training quality. *Man and education*, 2, pp. 22–26. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Panasiuk, V. P., Romankova, I. V., Fofanov, A. M., 2015. Problems and potential for implementa-

- tion of teacher's professional standard as a new reality. *Man and education*, 4 (45), pp. 29–32. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Radionova, N. F., Rivkina, S. V., 2015. Standardization higher pedagogical education in Russia as a continuous process it is updated. *Bulletin of the Tyumen Oblast State Institute for the development of regional education*, 1 (31), pp. 28–31. (In Russ., abstract in Eng.)
22. Romm, T. A., 2013. Education standardization in the higher professional pedagogical education. *Siberian Pedagogical Journal*, 5, pp. 89–93. (In Russ., abstract in Eng.)
23. Sapkulova, E. V., 2013. On standardization of the General education system. *Bulletin of Kemerovo State University*, 3-1 (55), pp. 95–99. (in Russ., abstract in Eng.)
24. Safonova, T. V., 2014. Standardization of educational activities: problems and solutions. *Bulletin of Udmurt University. The Series Of Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 3–3, pp. 83–87. (In Russ., abstract in Eng.)
25. Stroeve, V. V., 2008. Educational quality evaluation: monitoring of results. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 57, pp. 11–14. (In Russ., abstract in Eng.)
26. Subetto, A. I., 2008. Conceptual Theoretical Basis of Solving the Problem of Quality of Education in Russia. *Siberian Pedagogical Journal*, 1, pp. 75–87. (In Russ., abstract in Eng.)
27. Subetto, A. I., 2013. Regulation and standardization of education as a factor in the quality of public education policy. *Terra Humana*, 2 (27), pp. 184–188. (In Russ.)
28. Toffler, Alvin, Toffler, Heidi, 2008. *Revolutionary wealth: how it will be created and how it will change our lives*. Moscow: AST Publ., 569 p. (In Russ.)
29. Toffler, Alvin, 2004. *Future Shock*. Moscow: AST, 557 p. (In Russ.)
30. Tsapko, E. A., 2011. Development of standardization of activity of the University. *Standards and Quality*, 2, pp. 72–74. (In Russ.)
31. Tsapko, E. A., 2013. Standardization as a method of modernization of the educational process of the University. *Standards and Quality*, 10, pp. 100–102. (In Russ.)
32. Alison G. Dover, Nick Henning, Ruchi Agarwal-Rangnath, 2016. Reclaiming agency: Justice-oriented social studies teachers respond to changing curricular standards. *Teaching and Teacher Education*, 59, pp. 457–467. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.016>
33. Gill Wyness, 2012. Could universities learn from free schools on standardized assessment? *The Guardian*, 21 Nov [online]. Available at: <http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/nov/21/university-exams-assessment-accreditation-regulation> (accessed 06 March 2017).
34. Elizabeth Watts, Georgy S. Levit, Uwe Hoßfeld, 2016. Science standards: The foundation of evolution education in the United State. *Perspectives in Science*, 10, pp. 59–65. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pisc.2016.08.004>

*Submitted 09.03.2017*

УДК 159.91+159.922+37.0+39

**Чанчаева Елена Анатольевна**

*Доктор биологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, анатомии и физиологии, Горно-Алтайский государственный университет, chan.73@mail.ru, Горно-Алтайск*

**Сидоров Сергей Сергеевич**

*Ассистент кафедры методики преподавания физической культуры и спорта, Горно-Алтайский государственный университет, staleron@mail.ru, Горно-Алтайск*

**Айзман Роман Иделевич**

*Доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, aizman.roman@yandex.ru, Новосибирск*

### СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

*Аннотация.* Проведен анализ литературы о значимости межэтнической интеграции для географически изолированных популяций, для которых характерен высокий процент наследственных заболеваний. В связи с недостаточной освещенностью медико-биологических и психолого-педагогических аспектов межэтнических интеграционных процессов в данной статье обозначена необходимость проведения сравнительной комплексной оценки физического и психического развития детей-метисов и детей от однонациональных браков, что позволит выявить типологические морфофункциональные и психофизиологические признаки каждой из сравниваемых групп.

*Ключевые слова:* метисация, физическое развитие детей, социальная адаптация детей.

**Проблема.** Вопросы формирования, сохранения и укрепления здоровья приобрели статус социально значимого приоритетного направления, в рамках которого разработаны различные концептуальные и прикладные аспекты здоровьесберегающей деятельности [14]. Здоровье населения является важной составляющей социального, культурного и экономического развития страны, стратегическим потенциалом национальной безопасности, стабильности и благополучия общества [3].

Однако на территории нашей страны имеется ряд географически изолированных популяций (Горный Алтай, Тыва, Крайний Север и др.), для которых характерен высокий процент наследственных заболеваний [6; 20; 22; 26; 30]. Известно, что этническая изоляция ограниченных по численности популяций неизбежно отражается на генетической структуре данного населения. Многие исследователи связывают это с высокой частотой панмиксии и инбридинга [6; 20; 22; 26; 30]. По мнению авторов, географическая, национальная и религиозная изоляция поддержи-

вают инбридинг и, тем самым, гомозиготизацию, тогда как межэтническая интеграция создает условия для проявления гетерозиса. Метисация как неизбежное явление в многонациональном государстве способствует переходу к новой биосоциальной структуре, которая будет способствовать устранению инбридинга в изолятах и, тем самым, развитию здоровья и снижению этих заболеваний.

В этнически изолированных популяциях еще в прошлом веке высокая рождаемость и смертность обеспечивали условия для естественного отбора, что способствовало сохранению здорового поколения. Учитывая возможности современной медицины, нивелирующей силу естественного отбора, уровень выживаемости детей с различными заболеваниями увеличивается. Так, в развитых странах за последние 30 лет процент выживаемости недоношенных детей с экстремально низкой массой тела составил 80–85 %, среди них процент тяжелых неврологических отклонений составляет 12–32 % [11]. В числе причин детской инвалидности данного контингента детей преобладают бо-

лезни нервной системы и органов чувств (более 30 %), психические расстройства (12 %), болезни органов дыхания (7 %) [8; 3.]. Все это влечет за собой увеличение числа детей, требующих инклюзивного образования.

Принято считать, что этническая изоляция способствует сохранению культурных традиций и языка, сохранению этноса в целом [17], тогда как метисация – ассимиляции этнических признаков [24; 25].

Вопросы межрасовой, межэтнической метисации, начиная с индоевропейских контактов [10; 32–35] и заканчивая смешением между близкими по расовой принадлежности этносами [5; 9; 12], в социокультурном контексте изучены достаточно. Однако медико-биологические и психолого-педагогические аспекты этнических процессов освещены не в полной мере.

В этой связи значимость межэтнической интеграции можно оценить при сравнении состояния физического, психического здоровья и физической подготовленности детей от смешанных и однонациональных браков.

Цель работы: на основании литературных и собственных данных проанализировать особенности развития и здоровья детей от смешанных и однонациональных браков.

**Анализ исследований по проблеме.** В литературе приводятся результаты фрагментарных исследований физического развития, состояния здоровья детей от смешанных и однонациональных браков [13; 16; 18]. Анализ данных литературы не позволяет выявить какие-либо преимущества в физическом развитии и состоянии здоровья детей-метисов. Так, по данным А. В. Лабыгиной (2011), дети-метисы в меньшей степени подвержены болезням органов дыхания и нервной системы, но в большей – эндокринной системы по сравнению с русскими. Согласно результатам исследований, дети метисного (русско-татарского) происхождения имеют более высокие морфологические показатели по сравнению с татарской группой [13]. Отмечено, что дети от смешанных браков по различным морфологическим признакам в разной степени приближены к одной из исходных родительских групп. А. И. Кобежилов выявил в группе детей-метисов более высокий процент астенизации по сравнению с русскими и хакасскими детьми [16]. По мнению некоторых авторов [19], расширение

круга брачных связей не всегда приводит к увеличению длины тела как одному из симптомов гетерозиса. Для его проявления необходим некий оптимум гетерозиготности, при этом важно сопоставить размеры тела детей в связи с расстоянием между местами рождения родителей. Установлено, что с увеличением этого расстояния степень экзогамии повышается [19]. Таким образом, сравнивая показатели физического развития детей разных национальностей, в том числе метисного происхождения, следует учитывать не только национальную принадлежность родителей, но и их места рождения, а также выявлять у детей-метисов приближенность по разным признакам к одной из исходных родительских групп.

Проведенные ранее исследования [1; 2; 27–29] позволили охарактеризовать типологические признаки коренного и пришлого населения Горного Алтая. Горные области являются географическими регионами, которые зачастую создают идеальные условия для длительной изоляции [4]. Для территории Горного Алтая характерно наличие популяций людей, относительно изолированных этнически и географически с признаками панмиксии и инбридинга [30]. Вместе с тем отмечается сравнительно низкий процент метисации [5; 23]. Национальный и этнический состав населения Республики Алтай представлен различными национальностями. Население русской национальности составляет около 57,4 %, алтайской – 30,6 %, казахской – 6 % (Рос. стат., 2008). Коренное население этого района – южные алтайцы – характеризовались преимущественно гиперстеноидным типом телосложения, экономным типом функционирования сердечно-сосудистой системы, проявляющимся в преобладании ваготонии, в быстром восстановлении частоты сердечных сокращений после физической нагрузки, белково-липидным типом питания, стабильностью показателей липидов плазмы независимо от возраста, более высоким процентом лиц с левосторонней сенсомоторной асимметрией, низким уровнем социально-психологической адаптации.

Представители русского населения Республики Алтай, по сравнению с алтайцами, имели ускоренное физическое и половое развитие в пубертатный период, более низ-



кий уровень функциональных показателей сердечно-сосудистой системы, антиоксидантной активности плазмы крови, напряжение системы регуляции липидного обмена в пожилом возрасте, однако более высокий уровень социально-психологической адаптации. Для казахского населения отмечалось сходство с аборигенным населением по морфофункциональным показателям, типу питания, стабильности показателей липидов плазмы, и сходство с русским населением по возрастной динамике антиоксидантной активности плазмы крови и уровню социально-психологической адаптации [1; 28; 29].

В целом, типологическая характеристика алтайцев совпадает с признаками арктического адаптивного типа по Т. И. Алексеевой (1998), стайерского типа В. П. Казначеева (1980), северного метаболического типа Л. Е. Панина (2010) [4; 15; 21]. В процессе онтогенеза у алтайского населения формируется более экономный тип функционирования сердечно-сосудистой системы, проявляющийся в преобладании ваготонии, сосудистого типа саморегуляции кровообращения, быстром восстановлении ЧСС после физической нагрузки по сравнению с пришлым русским населением. Для алтайского населения характерен оптимальный баланс липидов плазмы крови и их транспортных систем, в отличие от пришлого русского населения, у которого в зрелом возрасте проявляется тенденция к нарушению липидного гомеостаза. Антиоксидантная активность плазмы крови коренного населения с возрастом повышается, а пришлого – снижается [1; 28; 29]. В то же время коренное население Южного Алтая (алтайцы) по сравнению с пришлым русским и казахским характеризуется состоянием эмоционального дискомфорта, сопровождающимся депрессией, стрессом и низким уровнем социально-психологической адаптации [2; 27]. По всей видимости, для коренного населения Горного Алтая характерна оптимальная адаптация к природно-климатическим условиям и недостаточная стрессоустойчивость в постоянно меняющихся социально-экономических условиях.

От степени адаптации населения к социально-культурной среде обитания и ее изменениям зависит такой важный показатель со-

стояния общества как уровень самоубийств. Ухудшение социально-экономических условий, изменения в иерархии ценностей, отказ от ранее одобряемых поведенческих норм, усугубление материального неблагополучия – все это вызывает дезадаптацию значительной части населения [7].

Так, в Республике Алтай в течение последних 5 лет показатель суицидов приближался к 60,7 на 100 тыс. населения, что в 3 раза превышает критический показатель (по данным Всемирной организации здравоохранения, показатель уровня самоубийств 20,0 на 100 тысяч населения является критическим). Республика Алтай находится среди первых по доле самоубийств по регионам Сибирского Федерального округа. При этом наибольшее число суицидов зарегистрировано среди алтайского населения – 77 случаев, что составляет 0,1 %, среди русских – 71 случай – 0,06 %, казахов – 5 случаев – 0,04 % и других национальных групп – 3 случая – 0,05 %.

Эти данные позволяют предположить, что представители алтайской этнической группы обладают сравнительно низкой стрессоустойчивостью, социальной уязвимостью, что требует психолого-педагогической коррекции, направленной на улучшение социальной адаптации детей и воспитание личностных качеств.

**Заключение.** В связи с недостаточной освещенностью медико-биологических и психолого-педагогических аспектов межэтнических интеграционных процессов возникает необходимость проведения сравнительной комплексной оценки физического и психического развития детей-метисов и детей от однонациональных браков, что позволит выявить типологические морфофункциональные и психофизиологические признаки каждой из сравниваемых групп. Предполагается, что дети от смешанных браков с более высокими показателями физического и психического развития – это конкурентно-способная группа, с достаточным уровнем социальной адаптации. В этнокультурном аспекте метисные дети – результат интеграции нескольких культур, с общероссийским самосознанием и с сохранением этнической принадлежности.

## Библиографический список

1. Айзман Р. И., Чанчаева Е. А. Морфофункциональные показатели коренных жителей Горного Алтая // Вестник ЧГПУ. – 2012. – № 1. – С. 323–325.
2. Айзман Р. И., Чанчаева Е. А. Психофизиологические показатели адаптации подростков разных этнических групп Горного Алтая // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 262–266.
3. Айзман Р. И. Здоровье участников образовательного процесса как критерий эффективности здоровьесберегающей деятельности в системе образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 5 (26). – С. 72–82.
4. Алексеева Т. И. Адаптация человека в различных экологических нишах земли. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1998. – 230 с.
5. Благовская Е. В. Инновационные институты этнической идентификации в Республике Алтай // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3. – С. 295–296.
6. Бочков Н. П., Тимофеев-Ресовский Н. В. Популяционные аспекты изучения хромосомных болезней // Вестник АМН СССР. – 1968. – № 8. – С. 51–58.
7. Ваулин С. В. Суицидальные попытки и незавершенные суициды (госпитальная диагностика, оптимизация терапии, профилактика): автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – М., 2012. – 36 с.
8. Виноградова И. В., Краснов М. В. Постнатальная адаптация сердечно-сосудистой системы у новорожденных с экстремально низкой массой тела // Вестник Чувашского университета. – 2010. – № 3. – С. 63–69.
9. Галкина Е. М. Этническая идентичность подростков из национально-смешанных семей: автореф. дис. ... канд. ист. наук. – М., 1993. – 21 с.
10. Гринев А. В. Товарообмен между индейцами тлинкитами и атапасками Скалистых гор в XIX в. // Советская этнография. – 1986. – № 5. – С. 113–122.
11. Демьянова Т. Г., Григорьянц Л. Я., Авдеева Т. Г. [и др.]. Наблюдение за глубоко недоношенными детьми на первом году жизни. – М.: Медпрактика-М, 2006. – 148 с.
12. Дробизжева Л. М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 2003. – 376 с.
13. Исламова Н. М. Морфо-функциональные особенности детей и подростков г. Набережные Челны в связи с этнической принадлежностью и влиянием факторов окружающей среды: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – М., 2008. – 26 с.
14. Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Руднева Е. Л. [и др.]. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учебное пособие. – М.: Омега-Л, 2013. – 433 с.
15. Казначеев В. В. Современные аспекты адаптации. – Новосибирск: Наука, 1980. – 191 с.
16. Кобежиков А. И. Этнические и конституциональные особенности физического развития и видов рефракции у подростков Республики Хакасия: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Красноярск, 2005. – 21 с.
17. Кудаева С. Г. Самосознание и самоназвание как основные этноидентифицирующие категории (на примере адыгского этноса) // Новые технологии. – 2008. – № 6. – С. 92–96.
18. Лабыгина А. В., Загарских Е. Ю., Долгих В. В. [и др.]. Оценка показателей физического развития и структура патологии у подростков разных этнических групп, проживающих на территории Иркутской области // Бюллетень ВСНЦ СО РАМН. – 2011. – № 5 (81). – С. 141–144.
19. Никитюк Б. А., Филиппов В. И. Антропологическое направление в генетике развития: гетерозис как один из факторов роста и развития детей // Вопросы антропологии. – 1975. – Вып. 49. – С. 24–50.
20. Никитюк Б. А., Чтецов В. П. Морфология человека. – М.: Издательство Московского университета, 1983. – 320 с.
21. Панин Л. Е. Гомеостаз и проблемы приполярной медицины (методологические аспекты адаптации) // Бюллетень СО РАМН. – 2010. – Т. 30, № 3. – С. 6–11.
22. Рычков Ю. Г. Антропология и генетика изолированных популяций: Древние изоляты Памира. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1969. – 222 с.
23. Тайтакова Н. А. Динамика браков и разводов в Республике Алтай // Вестник магистратуры. – 2012. – № 6 (9). – С. 22–28.
24. Тишков В. А. Устойчивость и подвижность этнокультурных границ. – М.: Старый сад, 2008. – 230 с.
25. Тхамокова И. Х. Русское население Кабардино-Балкарии в XIX – начале XXI в.: динамика этнокультурных границ. – Нальчик: Издательский отдел КБИГИ, 2014. – 152 с.
26. Ходжайов Т. К. Палеоантропология Средней Азии и этногенетические проблемы: автореф.

дис. ... д-ра ист. наук. – М., 1981. – 21 с.

27. Чанчаева Е. А., Айзман Р. И. Особенности социально-психологической адаптации коренного населения Горного Алтая // Мир науки, культуры и образования. – 2011. – № 8. – С. 219–222.

28. Чанчаева Е. А., Айзман Р. И. Биохимические показатели крови коренных жителей низкогогорья и среднегорья Горного Алтая разных национальностей в связи с особенностями питания // Бюллетень СО РАМН. – 2011. – Т. 31, № 6. – С. 146–153.

29. Чанчаева Е. А., Козтева О. С., Айзман Р. И. Антиоксидантная активность плазмы крови коренного населения Алтая // Физиология человека. – 2012. – Т. 38, № 2. – С. 101–106.

30. Шумейко Н. И., Колбаско А. В. Распространенность нарушений ритма сердца у коренных жителей республики Алтай // Современные

наукоемкие технологии. – 2008. – № 7. – С. 48–50.

31. Abbasi S., Oxford C., Gerdes J. [et al.]. Antenatal corticosteroids prior to 24 weeks gestation and neonatal outcome of extremely low birth weight infants // American Journal of Perinatology. – 2010. – 27 (1). – P. 61–66.

32. Brasser T. J. Early Indian-European contacts // Handbook of North American Indians. – 1978. – Vol. 15. – P. 78–88.

33. Innis U. A. The fur trade in Canada: an introduction to Canadian economic history. – Toronto: University of Toronto Press, 1999. – 463 p.

34. Lurie N. O. Indian cultural adjustment to European civilization // Seventeenth Century America. – Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1959. – P. 36–60.

35. Turner F. J. The frontier in American history. – N.Y.: Courier Dover Publications, 1996. – 375 p.

Поступила в редакцию 23.04.2017

### **Chanchaeva Elena Anatolievna**

*Dr. Sci. (Biolog.), Prof. of the Department of the Safety of Life, Anatomy and Physiology of Gorno-Altaysk State University, chan.73@mail.ru, Gorno-Altaysk*

### **Sidorov Sergey Sergeevich**

*Assist. Prof. of the Department teaching Methodology of Physical Culture and Sports of the Gorno-Altai State University, staleron@mail.ru, Gorno-Altaysk*

### **Aizman Roman Idelevich**

*Dr. Sci. (Biolog.), Prof. of the Department of the Anatomy, Physiology and Safety of life, Novosibirsk State Pedagogical University, roman.aizman@mail.ru, Novosibirsk*

## **SOCIAL-PSYCHOLOGICAL AND MORPHOFUNCTIONAL ASPECTS OF INTERETHNIC INTEGRATION**

*Abstract.* The literature data on the importance of interethnic integration for geographically isolated populations, which are characterized by a high percentage of hereditary diseases, are presented. In connection with insufficient results of medico-biological and psychologic-pedagogical aspects of interethnic integration processes in literature one indicates the need for comprehensive assessment of the relative's physical and mental development of the mixed-race children and children from monoethnic marriages, which would allow the identification of typological morphological, physiological, and psychological features of each of the compared groups.

*Keywords:* cross-breeding, the physical development of children, social adaptation of children

### **References**

1. Aizman, R. I., Chanchaeva, E. A., 2012. Morphofunctional peculiarities of native population of Gorny Altai. Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical University, 1, pp. 323–325. (In Russ.)

2. Aizman, R. I., Chanchaeva, E. A., 2012. Physiological indicators of adaptation of adolescents of different ethnic groups of the Altai Mountains. Siberian pedagogical journal, 3, pp. 262–266. (In Russ.)

3. Aizman, R. I., 2015. The health of participants of educational process as a criterion of effectiveness

of health care activity in the education system. Domestic and Foreign Pedagogics, 5 (26), pp. 72–82. (In Russ.)

4. Alekseeva, T. I., 1998. Human adaptation at different earth's niche. Moscow, 230 p. (In Russ.)

5. Blagovskaja, E. V., 2012. Innovative institutions of ethnic identification in the Republic of Altai. The world of science, culture, education, 3, pp. 295–296. (In Russ.)

6. Bochkov, N. P., 1968. Population aspects of

- chromosomal disorders. Bulletin AMN the USSR, 8, pp. 51–58. (In Russ.)
7. Vaulin, S. V., 2012. Suicide attempts and suicides in progress. Dr. Sci. (Med.). Moscow, 36 p.
  8. Vinogradova, I. V., Krasnov, M. V., 2010. Post-natal adaptation of the cardiovascular system in newborns with extremely low body mass. Bulletin of the Chuvash University, 3, pp. 63–69. (In Russ.)
  9. Galkina, E. M., 1993. Ethnic identity of adolescents of the national-mixed families. Cand. Sci. (History). Moscow, 21p. (In Russ.)
  10. Grinev, A. V., 1986. Trade between the Tlingit Indians and athapaskan the Rocky mountains in the nineteenth century. Soviet Ethnography, 5, pp. 113–122. (In Russ.)
  11. Dem'yanova, T. G., Grigoryants, L. A., Avdeeva, T. G. [et al.], 2006. The observation of very premature children in the first year of life. Moscow: Medpractice-M Publ., 148 p. (In Russ.)
  12. Drobizheva, L. M., 2003. Social problems of interethnic relations in post-Soviet Russia. Moscow: Center for human values Publ., 376 p. (In Russ.)
  13. Islamova, N. M., 2008. Morpho-functional features of children and adolescents Naberezhnye Chelny in connection with ethnicity and the influence of environmental factors. Cand. Sci. (Biology). Moscow, 26 p. (In Russ.)
  14. Kazin, E. M., Kasatkina, N. E., Rudneva, E. L. [et al.], 2013. Health-promoting activities in the education system. Moscow: Omega-L Publ., 433 p. (In Russ.)
  15. Kaznacheev, V. V., 1980. Modern aspects of adaptation. Novosibirsk: Science Publ., 191 p. (In Russ.)
  16. Kobedgikov, A. I., 2005. Ethnic and constitutional peculiarities of physical development and types of refractive errors in adolescents of the Republic of Khakassia. Cand. Sci. (Med.). Krasnoyarsk, 21 p. (In Russ.)
  17. Kudaeva, S. G., 2008. Identity and self as the main ethnodance-poziruuschie category (for example, the Adyge ethnic group). New technologies, 6, pp. 92–96. (In Russ.)
  18. Labygin, A. V., Zagarskikh, E. Yu., Dolgikh, V. V. [et al.], 2011. Estimation of indexes of physical development and the structure of pathology among adolescents of different ethnic groups living on the territory of Irkutsk region. Bulletin of East Siberian scientific center SB RAMS, 5 (81), pp. 141–144. (In Russ.)
  19. Nikityuk, B. A., Filippov, V. I., 1975. Anthropological direction in the development of genetics: heterosis as a factor in the growth and development of children. Questions of anthropology, 49, pp. 24–50. (In Russ.)
  20. Nikityuk, B. A., Chtecov, V. P., 1983. The morphology of the person. Moscow: Moscow University Publ., 320 p. (In Russ.)
  21. Panin, L. E., 2010. Homeostasis and north medicine (methodological aspects of adaptation). Bulletin of SO RAMN, 30 (3), pp. 6–11. (In Russ.)
  22. Rychkov, Yu. G., 1969. Anthropology and genetics, isolated populations, Ancient isolates of the Pamirs. Moscow: Moscow University Publ., 222 p. (In Russ.)
  23. Taytakova, N. A., 2012. Dynamics of marriages and divorces in the Republic of Altai. Bulletin of the magistracy, 6 (9), pp. 22–28. (In Russ.)
  24. Tishkov, V. A., 2008. The Stability and mobility of ethnic and cultural boundaries. Moscow: The Old garden Publ., 230 p. (In Russ.)
  25. Tchamakova, I. H., 2014. Russian population of Kabardino-Balkaria in the XIX – beginning of XXI century: the dynamics of ethnic and cultural boundaries. Nalchik: Publishing Department CBHI, 152 p. (In Russ.)
  26. Hodgayov, T. K., 1981. Paleontological anthropology of Central Asia and ethnogenetic problems. Dr. Sci. (History). Moscow, 21 p. (In Russ.)
  27. Chanaeva, E. A., Aizman, R. I., 2011. Peculiarities of socio-psychological adaptation of the indigenous population of Mountain Altai. The world of science, culture, education, 8, pp. 219–222. (In Russ.)
  28. Chanaeva, E. A., Aizman, R. I., 2011. Biochemical indicators of blood of the indigenous inhabitants of the lowlands and Midlands of the Altai mountains of different nationalities in connection with the peculiarities of nutrition. Bulletin of SB RAMS, 31, No. 6, pp. 146–153. (In Russ.)
  29. Chanaeva, E. A., Kogteva, O. S., Aizman, R. I., 2012. Antioxidant activity of blood plasma of the in Altai aborigines. Human physiology, 38, No. 2, pp. 101–106. (In Russ.)
  30. Shumeyko, N. I., Kolbasko, A. V., 2008. Prevalence of heart rhythm disorders in the indigenous population of the Altai Republic. Modern high technologies, 7, pp. 48–50. (In Russ.)
  31. Abbasi, S., Oxford, C., Gerdes J. [et al.], 2010. Antenatal corticosteroids prior to 24 weeks gestation and neonatal outcome of extremely low birth weight infants. American Journal of Perinatol, 27 (1), pp. 61–66.
  32. Brasser, T. J., 1978. Early Indian-European contacts. Handbook of North American Indians, 15, pp. 78–88.
  33. Innis, U. A., 1999. The fur trade in Canada:

an introduction to Canadian economic history. Toronto: University of Toronto Press Publ., 463 p.

34. Lurie, N. O., 1959. Indian cultural adjustment to European civilization. Seventeenth Century Amer-

ica. Chapel Hill: University of North Carolina Press Publ., pp. 36–60.

35. Turner, F. J. 1996. The frontier in American history. N.Y.: Courier Dover Publications, 375 p.

*Submitted 23.04.2017*



# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

---

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

### 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями регистрируется на сайте журнала, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы, статью.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.10. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.11. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

### 2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;

- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем текста составляет до 20 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- исследовательская часть;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (Пример 2).

2.7. Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала (см. Пример 3).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию, названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

### **3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ**

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук.

Список рецензентов предлагается и утверждается редколлегией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегии научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1 до 1,5 месяца, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлегией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,  
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspu.ru](mailto:sp-journal@nspu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

## Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

**Морозова Ольга Александровна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк*

**Абрамов Юрий Петрович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк*

### ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

*Ключевые слова:* интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

#### Библиографический список

- |    |    |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

**Morozova Olga Vasilievna**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck*

**Abramov Yuriy Petrovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck*

### INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

*Abstract.* The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

*Keywords:* integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

#### References

- |    |    |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |



## Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

### Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.

2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.

3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.

4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.

5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.

6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.

8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.

9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.

10. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.

11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой

коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.

12. *Барм Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.

13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.

14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.

15. *Войскупский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.

16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.

17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

### Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: [http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#\\_ftn1](http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1) (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: [http://ihtik.lib.ru/edu\\_21sept2007/edu\\_21sept2007\\_685.rar](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта. – URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](http://academim.org/art/pan1_2.html) (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

### **Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке**

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znanije Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.).

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

#### **Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале**

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия \_\_\_\_\_  
Им \_\_\_\_\_  
Отчество \_\_\_\_\_  
Город \_\_\_\_\_  
Организация, должность \_\_\_\_\_  
Учёная степень \_\_\_\_\_  
Учёное звание \_\_\_\_\_  
Тема статьи \_\_\_\_\_  
Ранее публиковались в журнале \_\_\_\_\_ да (год) \_\_\_\_\_ нет  
Была подписка на журнал \_\_\_\_\_ да (год) \_\_\_\_\_ нет  
Ваш h-index \_\_\_\_\_  
ORCID (<https://orcid.org/register>) \_\_\_\_\_  
Адрес для отправки авторского экземпляра \_\_\_\_\_  
Телефон для связи \_\_\_\_\_  
E-mail \_\_\_\_\_

#### **Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования**

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**3/2017**

**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова

**Корректор:** О. А. Разумова

**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspu.ru](mailto:sp-journal@nspu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 11,7. Уч.-изд. л. 11,9.

Подписан в печать: 23.06.2017 г. Тираж 600 экз. Заказ № 34.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28